



L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton

► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton (Dir.). L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. Chabanne, Jean-Charles ; Bucheton, Dominique. AIDFLM (Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle), 1999. hal-01333065

HAL Id: hal-01333065

<https://hal.science/hal-01333065>

Submitted on 16 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

D

F

L

M

D

D

*Écrit et l'oral réflexifs.
Parler et écrire
pour penser, apprendre et se
construire*

Compte-rendu des journées d'étude de Perpignan d'avril 1999

Appel à contribution pour une publication en 2001

Publication de
l'Association Internationale
pour le développement de la recherche en **D**idactique du **F**rançais **L**angue **M**aternelle

Coordonnée par J.C. Chabanne

Avec le concours de l'équipe d'accueil 739 DIDAXIS-DIPRALANG, Université Paul-Valéry, Montpellier III

Avril 2000

Un mot de présentation

L'équipe de recherche de l'IUFM de Montpellier (centre de Perpignan) et l'AIDFLM ont organisé deux séries de journées d'études. Lors des premières, à Montpellier, en octobre 1997, sous le titre : *Pratiques enseignantes / Activités des élèves dans la classe de français*. (voir *La Lettre de la DFLM* n° 21), nous avons voulu attirer l'attention sur la nécessité pour les didacticiens du français de s'intéresser à *l'activité réelle* des élèves, dans des classes de français, activité mise en regard avec les *pratiques réelles* d'enseignement, dans des contextes précis. Ces journées particulièrement riches ont permis de préciser notamment la notion d'activité et de pratique langagières. Il est apparu alors aux organisateurs et au comité scientifique qu'il fallait poursuivre la réflexion sur la nature particulière des **pratiques langagières** mises en œuvre par les élèves lorsqu'ils sont **en train d'apprendre**. D'où le titre de la seconde série de Journées d'études, en avril 1999 : « *L'oral et l'écrit réflexifs : parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* ».

Il s'agissait donc pour ces journées de Perpignan d'explorer en quoi certaines pratiques langagières de l'école sont spécifiques du travail et du contexte scolaire, en quoi elles sont le vecteur de l'activité réflexive du sujet : activité cognitive, langagière, psycho-et socio-affective nécessaire aux apprentissages. Les questions posées nous ont alors conduits à ouvrir la porte à d'autres contextes scolaires où l'élève apprend et se construit par et dans le langage, d'où la présence de didacticiens d'autres disciplines venus pour partager et discuter nos observations.

L'esprit de « journées d'études » est moins de faire un bilan que de lancer une réflexion : nous nous étions promis de passer à une nouvelle étape, la publication des travaux en cours sur la question, qui ne consisterait pas dans un simple résumé des communications lors des Journées, mais qui serait un état réactualisé des travaux sur cette problématique en leur état d'avancement en 2000.

La présente publication de l'AIDFLM-France est donc avant tout un écrit de travail et un **appel à contribution** pour cette publication à venir. On y trouvera une version condensée de la conférence d'ouverture, les comptes-rendus des ateliers et les interventions des « grands témoins » invités. Il s'agit avant tout, moins de faire le bilan, que de reprendre le travail que ces Journées ont contribué à faire avancer.

Les contributions peuvent parvenir d'équipes qui n'ont pas participé aux Journées de Perpignan. Elles seront relues par le Comité scientifique avant acceptation. Le volume de l'ouvrage prévu en limite le nombre à une quinzaine. Vous trouverez à la fin de la présente *Lettre* les consignes pratiques.

Le comité scientifique pour la publication :

E. Bautier (Univ. Paris VIII) ; J.-P. Bernié (IUFM Bordeaux) ; D. Bucheton (IUFM Montpellier) ; M. Cellier (IUFM Montpellier) ; J.-C. Chabanne (IUFM Montpellier) ; J. Dolz (FPSE Genève) ; Ch. Ronveaux (Université Louvain) ; J.-P. Simon (IUFM Grenoble).

Date-limite de réception des propositions de contribution : 15 septembre 2000

Coordination assurée par : J.C. Chabanne, IUFM Montpellier. Adresser le courrier à :
IUFM, 3 avenue A. Sauvy, F 66027 PERPIGNAN cedex
jean-charles.chabanne@wanadoo.fr

Sommaire de ce numéro spécial

Mot de présentation	p. 1
Rappels :	
Problématique des Journées d'étude d'avril 1999	p. 3
Programme	p. 4
Conférence d'ouverture	p. 5
Compte-rendu de l'atelier 1	p. 14
Compte-rendu de l'atelier 2	p. 20
Compte-rendu de l'atelier 3	p. 25
Compte-rendu de l'atelier 4	p. 28
Intervention des grands témoins	
• Michel Tozzi	p. 30
• Sylvie Plane	p. 32
• Marceline Laparra	p. 35
Appel à contribution pour une publication	p. 37
Consignes techniques	p. 39
Quelques informations aux adhérents français (D. Bucheton)	p. 40

Centre IUFM de Perpignan, 3, avenue Alfred Sauvy, 66027 PERPIGNAN cedex.

Journées d'études scientifiques des 1^{er} et 2 avril 1999

L'oral et l'écrit réflexifs

Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire

Ces Journées se situent dans le prolongement du travail engagé à Montpellier en octobre 1997 au cours de Journées d'études scientifiques, sous l'intitulé « Pratiques enseignantes / activités des élèves dans la classe de français ». Elles en poursuivent le questionnement tout en l'ouvrant puisque cette fois il sera question d'interroger le rôle des langages dans la construction de savoirs dans toutes les disciplines.

Ce champ de questions a déjà été partiellement parcouru. Un des premiers objectifs de ces journées est de poursuivre un état des lieux et de permettre la rencontre d'équipes qui s'y intéressent. Ensuite, de voir dans quelles directions s'orientent aujourd'hui les recherches et quelles voies méritent d'être ouvertes.

De quelques postulats à discuter

L'équipe organisatrice des journées (IUFM Montpellier, site de Perpignan) s'appuie sur quelques hypothèses qui nous paraissent centrales. Nous les mettons en discussion :

- Le rôle décisif que jouent les tâches d'écriture dans la mise en activité des élèves, dès lors qu'on les diversifie et qu'on les rend plus fréquentes. À cette dimension de l'écrit réflexif s'ajoute celle de l'oral « autour » de ces écrits : phases de préparation, de négociation, de réécriture... D'où le titre de ces Journées.
- La co-construction du sujet et de ses savoirs (Bucheton & Bautier, *Le Français aujourd'hui* 109) : transformations, déplacements, résistances identitaires du sujet en train d'apprendre et de construire un nouveau rapport au savoir.
- Une conception du langage non comme traduction d'un pré-pensé mais comme « outil psychologique » qui construit-formule la pensée, en même temps qu'il l'interroge et la met en débat.

Problématique

Dès lors que l'on cherche à observer ce qui se passe dans la classe, la manière dont les élèves apprennent ou non, ou apprennent d'autres choses que celles qui sont prévues par le maître, ou se construisent des savoirs parfois erronés, on est tenté d'essayer de démêler un écheveau dense de causalités multiples. Elles tiennent au sujet, à la tâche qui est proposée, aux savoirs qui en sont l'objet, aux langages qui vont permettre leur élaboration, à la situation qui met tout cela en mouvement, etc. Une première option est de déplier cette complexité en une multiplicité de composantes qu'on étudiera séparément dans divers champs théoriques. On peut aussi essayer d'en rendre compte frontalement en s'attachant aux **déplacements discursifs** qu'opèrent les élèves comme les maîtres, qui deviennent un outil d'analyse de première importance.

Cela suppose qu'on s'intéresse de près aux situations d'enseignement/apprentissage et qu'on se dote d'outils d'observation et d'analyse de ces situations, capables de gérer efficacement le plus grand nombre de variables pertinentes. Une des finalités de ces Journées est donc méthodologique : comment décrire et comprendre la **dynamique** des déplacements qu'opèrent les élèves (mouvements, arrêts, reprises, incidents critiques/moments significatifs...) ? Quelles interprétations peut-on faire des **déplacements discursifs** observables : reformulations, définitions, argumentations, explications, « traductions », schématisations, évaluations... ? Quelles différences interindividuelles peut-on observer ? Ces variations sont-elles révélatrices de types de comportements, de **postures** identifiées ? Ces déplacements sont-ils liés aux contextes de travail, aux cadres épistémologiques et aux pratiques sociales de référence, aux formes de rationalité convoquées, aux systèmes sémiotiques mobilisés et confrontés ?

Un moyen d'organiser le travail serait de partir de la spécificité des **écrits réflexifs** dits « intermédiaires » et des interactions orales « de travail » dans la classe. Dans quel cadre sont mis en jeu les écrits et les paroles « réflexifs » ? Quelles tâches les sollicitent-ils ? Quels contenus de savoirs ? Quels « contextes » ? Quels champs conceptuels ? Enfin, quels effets produisent-ils et quel type d'activité sont-ils susceptibles de provoquer, d'accompagner ? Il faudra donc interroger des pratiques de classe et suivre des élèves au travail avec de tels outils, faire l'**inventaire des formes** de ces écrits « intermédiaires » et de ces interactions orales « de travail » dans la classe, dans les différentes disciplines.

A l'horizon de notre travail, nous cherchons à savoir si les « déplacements discursifs » ainsi définis révèlent effectivement des déplacements psycho-socio-affectifs, cognitifs, langagiers, culturels... Et si ces déplacements participent à la construction du **sujet scolaire** : par quel travail d'élaboration langagière-cognitive-identitaire s'opère la construction du sujet et de ses savoirs, comment et à quelles conditions les langages permettent ou empêchent la mise en débat des savoirs, leur mise en perspective, leur appropriation à des niveaux de conceptualisation différents, dans des registres sémiotiques-cognitifs divers.

Comité scientifique et comité d'organisation

R. Amigues (IUFM Aix-Marseille) ; E. Bautier (Univ. Paris VIII) ; J.-P. Bernié (IUFM Bordeaux) ; D. Bucheton (IUFM Montpellier-Perpignan) ; M. Cellier (IUFM Montpellier-Nîmes) ; J.-C. Chabanne (IUFM Montpellier-Perpignan) ; J. Dolz (FPSE Genève) ; M. Dreyfus (IUFM Montpellier-Nîmes) ; R. Etienne (IUFM Montpellier) ; A. Lerouge (IUFM Montpellier) ; Ch. Maillol (IUFM Montpellier-Perpignan) ; Ch. Ronveaux (Université Louvain) ; J.-P. Simon (IUFM Grenoble) ; D. Tisnes (IUFM Montpellier-Perpignan) ; M. Verdelhan (IUFM Montpellier).

Le programme des Journées

Jeudi 1^{er} avril

9 h 00	Accueil			
9 h 30	Amphi : allocutions et conférence d'ouverture			
	Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3	Atelier 4
<i>Responsable</i>	<i>Micheline Cellier</i>	<i>Jean-Paul Bernié</i>	<i>Jean-Pascal Simon</i>	<i>René Amigues</i>
11 h 00	T. Thevenaz-Christen Université de Genève - FPSE Apprendre à expliquer oralement une règle de jeu à 5 ans : un rapport pratique et/ou réflexif au langage ?	D. Bucheton, J.C. Chabanne, A. Decron IUFM Montpellier-Perpignan Ecrits intermédiaires : les étapes d'une construction cognitivo-langagière	F. Calame-Gippet, A. Jorro, M.C Penloup Université de Rouen Types d'écrits réflexifs et modalités d'exploitation dans l'enseignement supérieur	S. Plane (B. Bled) IUFM Poitiers et Caen Tâche, activité et coopération : activités langagières d'élèves de l'école primaire
13 h 00	Repas			
14 h 30	M. Brigaudiot IUFM Versailles - INRP Langage du maître et construction des savoirs à l'école maternelle	Ch. Moro Université de Genève La construction du sens de l'objet dans l'interaction triadique enseignant -savoir-élève	E. Sebillotte-Peiffert Université de Nancy II L'apprentissage de l'écrit en tant que construction du sujet scripteur	M. Rebière, M. Jaubert IUFM Bordeaux Activités langagières et construction des savoirs en sciences
16 h 00	Pause			
16 h 15	S. De Croix, V. Giroul, C. Ronveaux CEDILL/VALIBEL - U. C. Louvain Contrat de communication, questionnement et pratiques réflexives	M. Dray, M.C. Combes, L. Sauter IREM Montpellier Les narrations de recherche en mathématiques	X. Dejemeppe, O. Dezutter, S. Maingain, F. Thyrien ILV - Univ. C. Louvain Haute Ecole Charleroi-Europe Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ?	J. Dolz, G. Cordeiro Université de Genève - FPSE L'exposé oral : analyse des représentations et des pratiques des enseignants
17 h 45	Pot d'accueil : vins et spécialités du Roussillon			
soirée	Repas catalan			

Vendredi 2 avril

	Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3	Atelier 4
9 h 00	M.T. Chemla, M. Dreyfus, M. Pagès IUFM Montpellier Interactions et constructions des savoirs, éléments d'analyse pour une didactique de l'oral	R. Etienne IUFM Montpellier - ESTEREL L'oral réflexif pour exister et se construire dans la négociation	S. Canelas-Trevisi Université de Genève FPSE Le genre : un cadre pour répondre à des pourquoi ?	M. Lebrun IUFM Lyon Entre le dire et le faire, la construction du sujet culturel
10 h 30	Pause			
10 h 45	J.M. Durand IUFM Bretagne Coconstruction de la référence et de la mise en mots dans une tâche à visée explicative en sciences	M. Durand, A. Lerouge IUFM Montpellier - ESTEREL Analyse des situations de formation : le conseil pédagogique	M.M. de Gaulmyn, H. Omar, R. Sadni-Jallab Université Lyon II - GRIC Production coopérative de textes à l'aide d'ordinateurs reliés en réseau	C. Tauveron INRP Les écrits de travail dans l'initiation à la lecture littéraire
13 h 00	Repas			
14 h 00	Mise au point de la synthèse de chaque atelier			
15 h 00	Amphi : Présentation des synthèses			
16 h 00	Intervention des grands témoins			
17 h 30	Cloture			

Conférence d'ouverture

D. Bucheton, J. C. Chabanne, IUFM de Montpellier, centre de Perpignan.

« Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine »¹

Il s'agissait pour ces journées de Perpignan d'explorer en quoi certaines pratiques langagières de l'école sont spécifiques du travail et du contexte scolaire, en quoi elles sont le vecteur de l'activité réflexive du sujet : activité cognitive, langagière, psycho-et socio affective... nécessaire aux apprentissages.

Les propos qui vont suivre poseront d'abord quelques questions d'ordre épistémologique relatives aux objets langagiers mis à l'étude, à leur statut scolaire et heuristique, aux acteurs, qui peuvent permettre de mieux les comprendre et les décrire. La partie centrale de la conférence développera les raisons pour lesquelles nous avons choisi le terme « réflexif » pour qualifier la nature et la spécificité des **pratiques langagières scolaires** [PLSco]. Nous terminerons sur des questions plus méthodologiques quant à la manière de prélever des données.

De nouveaux objets, dans de nouveaux contextes, avec de nouvelles questions et de nouvelles méthodes de recherche : tel était l'enjeu de ces journées. Un déplacement épistémologique nécessaire pour la didactique du français ?

1. Des objets, des collaborations nouvelles

L'élargissement du champ traditionnel d'investigation de la DFLM ; la rencontre avec d'autres champs, d'autres objets langagiers

Sur le plan institutionnel, en France, la question des langages, de la lecture, de l'écriture sort de la classe de français : c'est clairement dans ce sens que s'orientent les dernières instructions officielles de l'école et du collège. Cela ne va pas sans malentendus et nous donne une responsabilité centrale. Il nous faut prendre la place qui nous revient dans ce débat, et interroger sur le plan scientifique les postulats sous-jacents en circulation. Nous ne pouvons rester étrangers à la diffusion massive de formules comme « la maîtrise des langages au cœur des apprentissages », par lesquelles on laisse entendre que la maîtrise des langages constituerait à la fois la condition et le résultat des enseignements dans toutes les disciplines : pour faire des maths, de la biologie, de l'histoire, etc. , il semble nécessaire de savoir lire, écrire et parler dans ces disciplines. On nous dit maintenant (voir par exemple les argumentaires de projets français comme « La Main à la pâte ») qu'en maths, en biologie, en histoire, l'élève apprend à parler, à lire et à écrire parce qu'il parle, lit et écrit dans d'autres disciplines.

Qu'en est-il exactement ? Que signifient exactement les termes utilisés : *maîtrise* ? – *de la langue* ? – *du langage* ? – *des langages* ? Que se passe-t-il quand les élèves sont invités à parler et à écrire *pour apprendre* ? est-ce seulement d'ailleurs *pour apprendre*, ou plus fondamentalement *pour penser*, ou encore *pour se construire* (comme sujet élève, comme sujet tout simplement) ? Que se passe-t-il quand l'élève travaille avec le langage, dans le langage ? Que fait-il avec le langage et aussi *que ne fait-il pas, que ne sait-il pas faire avec le langage* ?

¹ Vygotsky L., *Pensée et langage*, La Dispute, 1934/1997, p. 499.

Comment la didactique du français peut-elle se situer par rapport à ce questionnement institutionnel nouveau ?

Faire en sorte que les élèves s'approprient mieux et développent des pratiques langagières sociales, littéraires ou non, s'approprient les œuvres, les discours, est le champ même de nos recherches. La communauté des chercheurs en DFLM a jusqu'à présent beaucoup exploré les pratiques à dominante métalinguistique, devant permettre à l'élève de construire des savoirs et des pratiques sur la langue, les textes, les discours en général. Le travail de réflexion socio-discursive sur les grands genres conduit par nos amis genevois a permis par un important travail de transposition didactique de définir et cibler des objets d'enseignement, des discours sociaux sur lesquels l'activité métalangagière de la classe de français devait se focaliser.

Pourtant un vaste domaine reste inexploré, celui des pratiques et discours dans la classe ou plus largement dans la communauté d'instruction et d'éducation qu'est l'école. Dans ce contexte spécifique, le langage est certes communication, expression, invention, argumentation, dialogue..., il est aussi jeu ordinaire de rôles, places, faces que tout espace social y compris scolaire nécessite. Mais sa spécificité c'est d'être en même temps, l'outil privilégié et indispensable de la construction des connaissances et de l'identité scolaire.

L'élève de 8 ans, qui vient au tableau présenter une affiche, qui expose et défend les hypothèses élaborées par son groupe quant au régime alimentaire de l'animal dont ses pairs viennent d'observer le crâne, est en train de devenir acteur (un sujet scolaire) dans un contexte dont la finalité est pour lui claire : il apprend des éléments de biologie mais en même temps il apprend à se servir des modes de « *parler-penser-travailler-être* » nécessaires au travail de l'école. Il construit une attitude intellectuelle devant le monde qu'il interroge. C'est cet usage là du langage que nous voudrions observer de près.

Notre souci (qu'on ne s'y trompe pas!) n'est pas de proposer que soient enseignées de nouvelles formes langagières scolaires dont on pourrait établir de nouvelles listes (faire un résumé, un compte-rendu, un exposé, répondre à une question...) mais de se demander pourquoi certaines pratiques langagières sont plus « réflexives » que d'autres, pourquoi elles mettent plus l'élève en activité et favorisent (ou empêchent moins!) les apprentissages...

L'instauration d'un dialogue régulier entre les communautés des différentes didactiques

Que nous l'ayons souhaité ou non, il nous faut désormais faire se rencontrer et travailler ensemble des approches didactiques et pédagogiques hétérogènes mais qui ont en commun d'essayer de **penser le rôle du langage dans les apprentissages**. Il nous faut partager pour aller plus vite, plus loin, ensemble. Ce qui ne signifie pas travailler sur les mêmes objets et selon les mêmes démarches, mais au contraire saisir nos différences de points de vue pour mieux penser la singularité de chacune de nos entreprises de recherche. Comprendre ce que je cherche en essayant de comprendre ce que cherche mon voisin mais qui n'est pas directement mon problème.

Le mode d'organisation de ces journées était une illustration de cette affirmation de principe : les ateliers ont été conçus comme des moments de rencontre autour *de l'oral et l'écrit réflexifs* rassemblant des gens qui ont des terrains de recherche qui diffèrent tant par les niveaux d'enseignement, les disciplines, les cadres théoriques, que les méthodes de recherche. Nous avons invité à ces Journées des didacticiens du français qui s'intéressent à des activités langagières observées dans des cadres disciplinaires qui ne sont pas les leurs : mathématiques, biologie, technologie... Et voilà pourquoi étaient présents des didacticiens des

mathématiques, des sciences de la vie et de la terre, de la physique, réunis autour d'une même question : quel rôle joue le langage dans les apprentissages ?

2. Le langage comme instrument psychologique

Pourquoi donc interroger les formes langagières des savoirs et les pratiques langagières par lesquelles ces formes sont intériorisées?

Affirmer qu'il faut « *parler et écrire pour apprendre* », c'est retrouver une thèse que la vulgarisation progressive des travaux de Wallon, Vygotsky, ... tend à transformer en lieu commun : le langage joue dans les apprentissages un rôle central comme outil psychologique.

Quel sens donnons-nous à ce postulat ? Le langage n'est pas un média transparent, simple canal d'une communication entre sujets conçus comme autant d'ilots cognitifs et affectifs. Le langage est une des formes de la pensée et de l'action, en particulier de la pensée et de l'action hautement élaborées, pensée et action socialement construites par de longs processus d'échanges dans les communautés humaines. S'il faut parler et écrire pour apprendre, pour accéder aux savoirs conceptuels c'est que *savoir*, en particulier à l'école, c'est *être capable de parler et écrire le savoir*. Le langage tel que nous le concevons n'est pas le simple « contenant » d'un savoir, son enregistrement sous une forme symbolique, *le langage est le savoir lui-même* ; le savoir didactique n'est ainsi accessible à un sujet que s'il est langage. Ce langage est donc moins un contenant qu'un processus, qu'une dynamique, qu'un mouvement perpétuel, qui est le mouvement perpétuel de la pensée, toujours jetée hors d'elle-même dans les interactions où elle se produit et se transforme. D'où le titre « *parler et écrire pour penser* », et le terme de **pratiques cognitivo-langagières** (Bautier), qui veut dénoter explicitement ce co-développement de la pensée et du langage.

Apprendre, c'est donc apprendre aussi à lire, à parler et à écrire (et aussi à dessiner, schématiser, symboliser...) selon des formes spécifiques, dans des situations et pour des usages qu'il faut apprendre à identifier. La formule, toutefois, est réversible, et ce n'est pas son moindre intérêt : en effet, s'il faut parler, lire et écrire pour apprendre, on pourrait dire aussi que pour apprendre à parler, lire et écrire, encore faut-il... parler, lire et écrire, et **pas seulement en français**. Le didacticien du français est donc intéressé par ce qui se passe dans les autres disciplines, car les élèves y apprennent sans doute sur la langue et sur ses usages bien des choses qu'on n'apprend pas dans la classe de français.

Ce qui en outre justifie notre intérêt pour ces questions est le constat de **formes inattendues d'obstacles** à l'appropriation des savoirs, alors même que de coûteux efforts sont entrepris dans les divers dispositifs didactiques innovants. Où se situent les difficultés des élèves ? Comment prendre en compte le fait qu'enseigner nécessite de considérer qu'il faut faire en sorte que l'élève **puisse apprendre** ?

Le déplacement des perspectives de recherche que nous proposons s'opère des objets et des modes d'enseignement vers les **conditions d'appropriation effective** des objets de savoir. En effet, si le langage est le vecteur essentiel des apprentissages, parce qu'il permet l'élaboration des significations et des savoirs, l'appropriation de la culture, l'élaboration de la subjectivité, qu'est-ce qui alors l'empêche de fonctionner à son plus haut rendement ? Pourquoi certains élèves sous-utilisent-ils les capacités réflexives que l'oral et l'écrit peuvent permettre de mettre en mouvement ? On constate qu'ils n'incorporent pas les savoirs, ne les accrochent pas à du "déjà là", ils n'associent pas, n'exemplifient pas, ne comparent pas, ne

questionnent pas, ne modalisent pas, ne généralisent pas, ne réorganisent pas, etc. Apprendre, c'est prendre avec soi. Certains élèves n'entrent pas dans les pratiques langagières spécifiques de l'école ou n'y construisent pas les savoirs attendus. Il nous faut donc étudier très précisément ce que *font* les élèves avec le langage. Et surtout ce qu'ils ne font pas, ne peuvent pas faire, ne savent pas faire ou ne se croient pas autorisés à faire avec le langage lorsqu'ils sont en train d'apprendre.

Pourquoi parler de pratiques langagières « réflexives »

Parler de pratiques langagières *réflexives* relève-t-il de la tautologie ? Le langage n'est-il pas par nature réflexif ? Les pratiques langagières les plus simples, les plus « élémentaires » ne sont-elles pas déjà « réflexives » ? Pourquoi certaines pratiques langagières seraient-elles « plus réflexives » que d'autres ?

Un de nos objectifs est d'énumérer les différents niveaux de réflexivité langagière où il semble possible de faire travailler le langage à l'école. Les différents corpus proposés en atelier les abordent diversement. La modélisation proposée ici est forcément sommaire et ne rend évidemment qu'assez peu compte de la fabuleuse *machine à penser* qu'est le langage : c'est justement le programme de travail initié par ces Journées que de déplier ces niveaux qu'il faut imaginer comme se superposant ou s'enchâssant dans le processus du développement cognitif-identitaire et langagier.

1. La réflexivité comme reflet : dire l'expérience

Le langage **réfléchit** (au sens premier du terme) l'expérience émotionnelle, sensorielle, esthétique, intellectuelle que provoquent la rencontre avec le monde, la culture, les autres. Il fait sortir de la gangue du *perçu*. Il permet la verbalisation du contact avec le monde : « moi, à ma maison... » ; « Moi, hier, j'ai vu, dit, entendu, fait... » ; « Ce peintre, Miro, je ne le comprends pas bien » ; « Ben moi, ma mère elle voulait me 'buler les mains' ».

Cette mise en mots première permet de sortir du syncrétisme du vécu. Elle peut être longue et difficile. Cette mise à distance est peut-être le lieu des plus grandes résistances, il s'agit d'apprendre à se détacher de son vécu, à poser devant soi une pensée, un modèle du monde, une image de soi, à détacher le langage de soi et du monde.... Par exemple ce qu'apprennent les enfants qui n'ont pas appris à objectiver le langage et pour qui les mots sont les référents, pour qui le mot « avion » dans le récit raconté en classe est différent à chacune de ses occurrences, y compris différent quand c'est moi qui le dit et un autre, etc.

Apprendre peut-être simplement déjà à *écouter* et à *regarder*, tout autant que *lire* : certains des élèves en difficulté n'écoutent pas, ne sont pas capables de retour réflexif ni même d'attention à un autrui ou à soi-même, sont toujours dans l'être et l'agir.

2. La réflexivité comme élaboration de significations : penser l'expérience

Nous savons désormais – même si nous avons parfois tendance à l'oublier irrésistiblement, car cela prend à contrepied nos conceptions – que les pratiques langagières créent et recréent en permanence notre manière de référer au monde et d'en construire un modèle interne. Loin d'étiqueter le réel d'une manière stable et définitive, le langage d'une certaine manière le constitue dans un processus constamment mobile de négociation avec soi et avec les autres. D'une certaine manière, les représentations ne sont pas « internes », dans

des mondes mentaux fermés sur eux-mêmes qui communiqueraient par intervalles : elles sont d'emblée et définitivement dans l'entre-deux, parce que langagières.

Prenons un exemple, classique en formation des jeunes enseignants : le lamento relatif aux élèves qui oublient toujours leur livre ou refusent de l'apporter. De ce récit premier de la désobéissance vécue souvent par le jeune professeur comme un manque d'autorité émerge alors par le jeu des interactions verbales entre stagiaires tout un maillage de significations diverses de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites: de l'anecdote contextualisée (l'expérience dite), on passe à **l'expérience pensée, interrogée**. Viennent en débat les questions relatives à la désobéissance, au règlement intérieur, à l'autorité, au pouvoir du maître, à la nature de la loi, aux droits et devoirs de chacun, parfois arrive la question du sens de l'école, des savoirs pour les élèves.

Après plusieurs récits de stagiaires, le mot "autorité" ne pèse plus le même poids. De manière paradoxale le pouvoir de signifier de ce mot devient plus puissant, parce qu'il est devenu poreux et permet de convoquer tout un jeu de significations partagées (ce qu'on appelle la culture commune). Il devient un outil plurifonctionnel permettant de dire mais aussi de penser des situations diverses. L'expérience du sujet, dite, pensée, interrogée dans et par le langage devient elle-même plus dense et signifiante pour le sujet qui l'a vécue.

Apprendre, c'est donc moins récupérer un système de référence tout établi, qu'on intégrerait sans transition, que le construire dans l'interaction par un processus lent et difficile d'ajustement des formes de symbolisation privées (affects, percepts) et collectives (langages, gestes, stéréotypes, formes culturelles). Nous étudions ainsi à Perpignan les « parcours de conceptualisation », c'est-à-dire la lente construction de la référence commune au travers de séquences d'enseignement complexes. Ces parcours nécessitent un lent travail de mise en mots, de mise en textes, de formulation et de reformulations permanentes.

Construire des représentations (ou si on veut, des concepts et des réseaux de concepts opératoires) est articulé à nos interactions et à nos actions : penser-agir-parler, c'est tout un. Le langage reflète cette action sur le monde mais tout autant la permet. Nombreux étaient les ateliers rassemblés par ces Journées qui étudiaient cette dimension à travers, entre autres, la mise au travail des réseaux lexicaux et des formes discursives caractéristiques d'un domaine de savoir donné. On s'y intéresse en particulier aux **formes intermédiaires de formulation dans les parcours de conceptualisation**, à la façon dont les termes sont évités, repris, recombinaés, paraphrasés, définis ... et progressivement détachés des contextes dans lesquels ils sont initialement rencontrés et utilisés.

3. La réflexivité comme processus de contrôle épi- et méta-linguistique

La réflexivité du langage est aussi tournée vers le langage lui-même. Tout en parlant, écrivant, je suis dans un processus constant d'auto-contrôle, auto-évaluation, auto-censure de ce que je dis et de la manière dont je le dis. Je réajuste en permanence par rapport à des normes langagières que je suis parfois encore en train de construire et d'intérioriser (d'où des phénomènes d'insécurité). Ce faisant je construis un point de vue sur les normes et pratiques langagières de ma communauté, je me situe : j'accepte ou non de jouer le jeu, je m'autorise ou non des libertés, j'invente ou je répète, j'utilise ou non les mots, les concepts, les modes du « penser-dire-faire » en usage. Cet étrange pouvoir d'auto-construction, auto-régulation, pourtant évident dans les processus de réécriture et qui se développe par et dans les

interactions langagières n'a encore qu'assez peu été étudié².

La plupart des travaux en didactique du français ont fait l'hypothèse (M. Brigaudiot, voir aussi toute la problématique passée du groupe EVA ou REV de l'INRP...) que les apprentissages langagiers se font sur deux plans :

- le développement-apprentissage des compétences linguistiques et langagières elles-mêmes, le savoir parler-lire-écrire qui fait l'objet ordinaire des enseignements ;
- le développement-apprentissage de **compétences épi- et méta-** (métalinguistiques, métadiscursives, métaprocédurales, métacognitives, etc.) qui assurent des fonctions de régulation de ces apprentissages, qui les orientent, les motivent et les contrôlent. C'est cette réflexivité épi-méta langagière qui permettrait le procès d'élaboration-appropriation des normes langagières.

Mais, si le développement des compétences méta- peut faire l'objet d'un enseignement spécifique, directement contrôlé, il ne faut pas oublier qu'elles se construisent d'abord **par la pratique**. C'est dans l'activité langagière elle-même que le sujet apprend la nécessité de contrôler, d'abord implicitement-inconsciemment, puis explicitement-volontairement, les formes linguistiques, discursives, les procédures, les genres, les normes... Ces acquisitions sont lentes et difficiles, et demandent du **temps**. On peut se demander aujourd'hui si la recherche en didactique du français (travail sur les types de textes, puis les discours, puis les genres... travail sur les méthodes de l'analyse littéraire...) n'a pas investi une énergie considérable à explorer **la dimension métalangagière des pratiques scolaires langagières** au point que dans certaines classes aujourd'hui les tâches langagières ne sont que des prétextes à activités métalangagières. **Attention : on pense SUR, on parle DE la lecture, l'écriture, l'oral : mais on lit, on écrit, on parle trop peu ...** (l'exemple de la classe de littérature du collège et du lycée).

Nous faisons quant à nous l'hypothèse que le travail d'écriture-réécriture, ou de reprise-transformation (à l'oral) est **en lui-même** un travail épi- et méta- par lequel se développe d'une manière particulière les compétences de contrôle et l'identification des enjeux des pratiques langagières. Ces compétences évidemment seront à reprendre et à développer systématiquement par des enseignements, mais sans cette pratique fréquente et régulière, sans ce travail constant dans la matière même du langage, les leçons seront moins efficaces ou pire encore : inefficaces, comme on peut le constater souvent, en particulier auprès des élèves dits « en difficulté ».

4. Le langage comme négociation, déplacement, ajustement et comme étayage

Le langage renvoie et travaille la parole des autres (Bakhtine). C'est l'idée de dynamique et de mouvement de la pensée qui est ici importante. Le langage, en permanence, est réélaboration, déplacement, enrichissement, complémentation de ce qui vient d'être dit. *Déjà dit* qui me sert pour aller plus loin. Ecrire, parler me permet de tenir le fil de ma pensée: voir les narrations de recherche inventées par les didacticiens de mathématiques de Montpellier pour aider les élèves à dérouler leur raisonnement et le questionner. Ces ajustements, cette dynamique de la pensée-langage se déroule aussi bien au **niveau inter-subjectif** (dans le dialogue avec les autres présents ou absents, les auteurs que l'on cite, les propos que l'on rapporte) qu'au **niveau intra-subjectif** (ce que j'ai déjà dit, déjà pensé et que

² Voir D. Bucheton : Ecriture, réécritures, récits d'adolescents, P. Lang 1995, p. 212-226 : une élève après 9 tâtonnements met au point les réglages temporels nécessaires pour des procédures d'analepse et prolepse dont elle a besoin pour le début de son récit.

le frottement de ma parole avec celle des autres, ou la mienne – les brouillons – va modifier, interroger). Le point de vue de l'auteur en début d'écriture ou de conversation n'est déjà plus le même qu'à la fin. Je « co-construis » avec/contre l'autre, avec/contre mon propre discours qui évolue, avec l'objet du discours, le sens de mon expérience.

De nombreuses contributions s'attachaient ainsi à montrer les déplacements conjoints des formes et des contenus tout au long des interactions, par l'incorporation au discours propre d'un discours apporté : discours de l'œuvre, discours des autres qui la commentent avec moi, discours du maître...

L'idée qui nous paraît ici centrale au plan didactique est que les discours organisent, modifient, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée et qu'en retour ces contenus de pensée modifient, régulent, développent les compétences langagières et cognitives : d'où **la notion d'épaississement conjoint du texte et des significations** (Bucheton 1995). Boîte noire dont on commence à décrypter les mécanismes en observant les processus de reformulation, de **brouillement** verbal et écrit.

5. La réflexivité comme construction de la subjectivité

Parler, mais plus encore écrire, permet de projeter hors de soi une image de soi parlant-écrivain-pensant : et cette image de soi est rapidement l'objet d'évaluation institutionnelle ou spontanée : « *c'est bien ! c'est beau ! c'est drôle son histoire ! Ça m'a plu ! Hé je peux pas lire c'qu'il écrit ! C'est nul ton histoire de monstre ! Orthographe inacceptable... Négligé... Médiocre...* ». Mais c'est aussi faire apparaître un corps propre, mon discours, mon cahier, mes idées, mes envies, mes images... D'où la douleur insigne de la critique et de la mauvaise note, d'où la déception de voir sortir de soi de si pauvres choses, au point qu'après les premières tentatives on se garde bien de s'y risquer à nouveau, pour de longues années de bégaiement scriptural, « *j'sais pas écrire... j'aime pas écrire... ça sert à rien d'écrire...* ». Mais aussi l'expérience heureuse d'une formulation personnelle, d'un sujet ou d'une idée qui est *à moi*, qui *est moi* : tel élève qui se croyait mauvais se découvre assez bon, à voir simplement ses propres essais s'allonger, se ramifier, s'affirmer au fur et à mesure que son cahier de travail se remplit.

Parler-écrire, de ce point de vue, c'est aussi apprendre la différence avec l'autre, sortir d'un espace langagier fusionnel. **Réfléchir ici, c'est penser la distance, mesurer la différence et accepter la ressemblance.**

A côté du scripteur abstrait ou technique, défini par les formes extérieures de son langage, il faudra donc faire une place à **l'auteur**. Non pas pour revenir au mythe de l'enfant-poète, mais pour apprendre à écouter dans les écrits et les oraux réflexifs, dans le brouillement, le processus par lequel on devient auteur de son propre texte. Auteur de ses actes langagiers. Auteur de son interprétation. Par lequel « *on réélabore en permanence l'unité psychologique des sphères affectives, intellectuelles, volitives* »³. Par lequel on réorganise et arbitre la pluralité des discours. Si aujourd'hui l'accent est mis très fort sur le **concept central d'énonciation**, c'est bien parce qu'**il nous faut aider l'élève à exister comme sujet dans et par son discours**, autant que par ses actes. Pour précisément l'aider à construire sa singularité, réduire la polyphonie énonciative.

Ce mouvement est peut-être moins une construction **de soi, par soi**, qu'une construction **avec et contre d'autres**. Il implique de prendre de la distance avec les discours des autres pour construire le sien propre (notion de *style*). De prendre aussi de la distance avec

³ DELEAU Michel (1999) : « Vygotsky, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée », dans *Avec Vygotsky*, Yves Clot (éd.), La dispute.

son propre discours pour construire le doute qui seul permet de continuer de penser et de développer les savoirs⁴. Nous voyons en permanence les **élèves se contenter de parler-écrire avec les mots des autres (discours socialement, scolairement disponibles)**. Nous voyons nos étudiants-professeurs s'abriter derrière les langues de bois pédagogico-didactiques.

Qu'est-ce que cette identité de l'élève dont nous parlons sinon le projet pour l'élève de devenir plus savant, de passer des examens toujours plus difficiles, et pour l'élève-professeur de devenir un bon professionnel. Pas d'identité en construction sans projet de grandir, projet d'être acteur dans une communauté choisie. Cette élaboration identitaire passe par un parcours forcément singulier. Nous ne savons encore qu'assez peu l'accompagner. On ne donne aux élèves qu'assez peu le temps, les moyens l'autorisation qui permet le tissage, l'accrochage de l'expérience, avec le savoir, les discours des autres.

L'intitulé des Journées est bien : écrire pour penser-apprendre et **se construire**. Nous affirmons qu'il n'y a pas d'élaboration conceptuelle sans implication-transformation du sujet. Un des postulats dont nous débattons est en effet qu'une des dimensions des apprentissages scolaires est la dimension **identitaire**. Il n'y pas, selon nous, d'apprentissages « purement cognitifs » ni même « purement cognitivo-langagiers ». Les apprentissages scolaires, en effet, mettent en jeu le **sujet**, c'est-à-dire un point de vue singulier sur l'école et sur les connaissances, une volonté, une affectivité, qui sont irréductiblement engagés dans les processus d'élaboration conceptuelle, et dont on ne saurait mettre entre parenthèses les effets pour faire de la « didactique pure ». Réciproquement, les apprentissages re-travaillent cette subjectivité, l'ouvrent à la collectivité, permettent au sujet scolaire son insertion dans la communauté discursive de l'école, et au-delà, dans ce qu'il convient d'appeler, avec gravité, la **culture**.

3. Une méthode de travail

Observer les « brouillons » langagiers, en contexte, avec les acteurs réels

Les réflexions qui précèdent ont défini un matériel d'étude que nous avons appelé les « écrits et oraux de travail », ou encore « les écrits intermédiaires », ou encore « écrit et oral réflexifs ». Ces formulations sont discutables, et c'est l'objet même du débat que la manière de désigner les traces de ces **pratiques langagières réflexives**.

Les protocoles de travail (ou « corpus ») sont constitués soit de transcriptions d'interactions orales (travaux de groupe, entretiens, etc.), soit de divers écrits qui initient, accompagnent et suivent une séquence de travail. Ce que nous avons sous cette forme, ce sont bien les premières formes langagières d'un savoir en cours d'élaboration : nous avons des **brouillons oraux et écrits**, et nous assistons à un « **brouillement** » **langagier et cognitif** dont nous voulons observer la dynamique :

- échanges informels dans les groupes, moments de négociation, etc.
- cahiers de brouillon et d'essai, carnets de travail, notes au tableau, schémas et esquisses, listes et plans, etc.

Ce matériau définit une **méthode et des hypothèses de travail**. . Ce brouillement, nous proposons de l'observer dans les **déplacements discursifs** des sujets dans leurs discours, dont nous avons esquissé une liste ouverte : interruptions, réorientations,

⁴ D. BUCHETON, J.-C. CHABANNE (1998) : « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français aujourd'hui* 122, « Argumenter : enjeux et pratiques ».

dénivellations, reformulations, reprises, définitions, commentaires, etc. et que nous proposons aux proposant·s de définir et de décrire selon leurs points de vues particuliers.

Nous mettons en discussion le postulat suivant lequel ces parcours discursifs à travers de nombreuses reformulations ne sont pas seulement des temps perdus, des tatonnements inutiles, des inaboutissements, des formes avortées, mais que **ces déplacements cognitivo-langagiers sont irremplaçables pour les apprentissages en cours**. Avant d'atteindre un état provisoirement satisfaisant, dans un contexte donné, une pensée a **besoin d'un temps et d'un travail de développement**, et ce parcours ne peut jamais être ni accéléré ni uniformisé pour des élèves différenciés.

Car pour nous il ne s'agit pas seulement de matériel d'observation. Nous voudrions contribuer à l'occasion de ces journées d'étude à construire sur le plan théorique et dans l'institution **le statut scolaire** de ce que nous avons appelé des écrits ou oraux intermédiaires, pour affirmer l'importance primordiale de ces tours et détours indispensables au développement conjoint des savoirs et de leurs formes langagières.

Implications épistémologiques

Ces Journées d'études et le présent projet de publication ont aussi pour fonction de favoriser la rencontre d'une communauté de recherche dont nous tenons à défendre les particularités. Les personnes rassemblées pour ces travaux ne sont pas toutes des « chercheurs »; les équipes représentées associent des praticiens, qui parleront en leur nom propre et avec le langage qui est le leur. C'est peut-être aux yeux de certains compromettre la qualité scientifique des contributions, mais c'est aussi faire preuve du souci de nous situer sur la charnière entre les recherches « de laboratoire » et les recherches « de terrain ».

C'est ensuite une recherche qui se donne volontairement des objets complexes, que nous évitons de dénaturer en les isolant artificiellement hors des classes où ces problèmes se posent et qui sont résolus, empiriquement, au jour le jour. Ce choix est celui de la difficulté méthodologique, mais il nous semble nécessaire de faire face à la complexité des observables, à l'hétérogénéité des modèles théoriques sollicités, à la nature dynamique des phénomènes, à leur variabilité permanente, qui rend difficile l'isolement de variables simples, à l'impossibilité souvent de traduire ces variables sous formes de modèles quantifiables. Cette complexité impose la coopération entre les chercheurs, plus que la concurrence. Elle impose l'implication dans nos équipes de « non-chercheurs », elle implique la conscience de la relativité des résultats et de la fécondité permanente des débats.

Compte-rendu de l'atelier 1

Micheline Cellier (IUFM de Montpellier, centre de Nîmes)

L'oral a particulièrement été interrogé dans l'atelier I : l'écrit y est parfois présent comme point d'ancrage ou point de chute mais il laisse une place centrale à l'oral. Celui-ci est toujours considéré dans une perspective *dialogique* – il s'agit bien d'être dans la co-énonciation et de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'autre – et dans sa dimension *réflexive* : les dispositifs permettent aux savoirs de se construire dans et par le langage ; les situations de communication font partie intégrante du processus d'apprentissage. Tous les corpus proposés, soutenus ou non par une vidéo, étaient autant de traces de cet oral : leur examen a permis d'observer cette construction à travers les pratiques discursives que les élèves développent dans des contextes scolaires, de voir la part du recul et du « méta » et d'interroger, enfin, les dispositifs mis en place : qu'est-ce qu'ils génèrent, favorisent, empêchent, sur le plan langagier et heuristique ? Quel est le type de contrat de communication mis en place ? L'observation des corpus par sous-groupes a donc été très importante : elle a été éclairée par une présentation préliminaire des recherches par les intervenants puis suivie par une mise en commun et une discussion collective.

Thérèse Thévenaz-Christen (Université de Genève) :

« Apprendre à expliquer oralement une règle de jeu à des camarades, à 5 ans, un rapport pratique et/ou réflexif au langage ».

T. Thévenaz-Christen monte un dispositif où le langage est objet d'enseignement, où se construit un rapport réflexif au langage. Trois enfants de 4 à 5 ans doivent expliquer à des camarades du même âge la règle d'un jeu de plots à superposer dans un ordre particulier. Avant, la maîtresse demande à chaque enfant de clarifier son discours et de lui expliquer à elle ce qu'il expliquera plus tard aux autres pour qu'il soit au clair sur l'objet et sur le discours à tenir. Les corpus étudiés donnent à entendre cette « répétition générale » et sont soumis à l'étude avec pour consignes de repérer dans les extraits de protocole les conduites de formulation, de définition, de prise en compte du destinataire et de les classer du moins volontaire vers le plus volontaire. Des questions de fond sous-tendent cette analyse :

- Qu'est-ce qui est à l'œuvre quand les enfants expliquent une règle du jeu ?
- Quelles sont les conduites tenues par les enfants et par les enseignantes ? Est-ce que le langage se construit comme objet ? Quelle est la part de l'incident et du volontaire ?
- Est-ce que les conduites discursives développées sont de l'ordre de l'épilinguistique ou du métalinguistique ?

L'oscillation des enfants, bien repérable dans les corpus, entre jeu de rôle et tâche de formulation, a mis en évidence l'intrication de différents plans dans cette activité : sont sollicités à la fois le *je personnel/affectif* qui se souvient d'avoir joué, gagné ou perdu, le *je cognitif* qui doit procéder à une généralisation nécessaire dans la règle du jeu (passer du « comment je fais » à « comment on fait pour jouer » ?) et le *je social/langagier* (« comment vais-je faire pour expliquer aux autres ? ») : trois plans discursifs qui s'interpénètrent et qui renvoient à la question déjà agitée lors des Journées DFLM de Montpellier en 1997 : que met-on en œuvre réellement dans une activité ? T. Thevenaz-Christen y interrogeait déjà le contrat

didactique, celui qui se noue autour des savoirs enseignés et du choix de l'enseignant sur les dispositifs à mettre en place. Elle revient sur la notion de milieu didactique qui est de la responsabilité du maître : il met l'enfant aux prises avec un objet déjà connu, déjà là, mais il lui donne à construire d'autres rapports avec lui : il y a quelque chose à apprendre et il faut aller à la rencontre de son ignorance, accepter de faire le chemin sans connaître le cheminement à venir. L'opacité est inhérente à l'intervention didactique : au cours des déplacements discursifs, les objets apparaissent et disparaissent; *in fine* se construit un objet stable bien que provisoire. Le but est de décrire ces phénomènes. De même, c'est l'enseignant qui finalise les interactions langagières, le travail qu'il demande est de l'ordre du volontaire. Dans ce cas précis, les enfants, en plus de la tâche de rappel, devaient passer du contextuel et de l'agir à la généralisation et à la verbalisation.

Le sous-atelier suivant concerne encore les maternelles mais, dans une autre perspective, M. Brigaudiot centre son intérêt sur la parole magistrale.

Mireille Brigaudiot (IUFM de Versailles, INRP) :

« Langage du maître et construction des savoirs ».

Le travail présenté s'inscrit dans une nouvelle recherche IUFM (1998-2000) portant sur « l'effet discours de l'enseignant ». A travers les prises de parole de l'enseignant apparaît la représentation de sa fonction et le degré de confiance accordé à l'enfant. Trois dispositifs didactiques sont cernés par la recherche. Le premier, spécifique de l'école maternelle, laisse la place à une maîtresse qui montre son savoir faire et qui manifeste toute son activité langagière. Le deuxième met l'élève aidé par la maîtresse face à un savoir-faire à acquérir, le dernier laisse l'élève face à un savoir-faire, la maîtresse pouvant intervenir ponctuellement.

Dans le morceau de corpus étudié, les deux derniers dispositifs sont en place avec glissement de l'un vers l'autre. Un petit enfant Maxime doit, lors des rituels matinaux, donner la date du jour. Il maîtrise visiblement mal les repères du temps social et le calendrier qu'on lui présente est d'une relative complexité ; mais il arrive à donner la bonne réponse au bout d'un cheminement qui le montre singulièrement muet. Le corpus est en effet paradoxal car il accuse un grand décalage entre la parole de l'élève, plutôt absente et la parole magistrale très présente sur laquelle la recherche se centre, d'ailleurs, en termes qualitatifs et quantitatifs. Le corpus prête à discussion sur la complexité de la tâche demandée et sur le diagnostic à porter sur la séance : qu'est-ce qui nous fait dire que Maxime a appris, qu'il ne s'est pas complètement perdu dans cette accumulation de lignes, de colonnes, de feuilles qui constitue ce calendrier ? On ne peut faire que des supputations sur cette parole intérieure prolongée par quelques gestes, qui laisse une trace évidente cependant, celle de la réussite. Pour Mireille Brigaudiot, il faut tenir compte de toutes les formes de langage, qu'elles soient intérieures ou extériorisées, qu'elle soient de l'ordre du symbolique, du « méta » ou du cognitif et analyser la conduite de l'enseignante qui enveloppe, d'une certaine façon, l'enfant et l'amène à la bonne solution : elle sollicite le monde de référence qui le concerne personnellement (« *c'était hier mercredi, on n'a pas école, qu'est-ce que tu fais toi Maxime le mercredi ?* ») et emprunte à plusieurs registres de symbolisation pour médiatiser sa parole. Elle inscrit, en fait, les quelques tentatives langagières de l'enfant dans la cohérence de sa propre continuité discursive, leur donnant une intentionnalité qui permet à l'enfant de construire sa conduite comme intelligente et significative. Sur un arrière-fond d'attention conjointe et d'action partagée, elle fait confiance à l'enfant et lui donne à comprendre qu'elle sait qu'il est capable de résoudre ce problème.

Cette confiance dans la parole des élèves est aussi au centre de l'expérience relatée par l'équipe belge qui se fonde sur un contrat communicationnel qui inclut de façon large le contrat didactique déjà analysé par T. Thevenaz-Christen et qui revient de façon très nette sur l'aspect réflexif du langage.

Séverine Collet, Vincent Giroul, Christophe Ronveaux
(Centre d'Etudes en Didactique des Langues et Littératures romanes (CEDILL),
Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique) :
« Contrat de communication, questionnement et pratiques réflexives ».

Le corpus est composé d'un ensemble de séquences audiovisuelles provenant d'un cours de morale dispensé à des élèves de cycle III par Jacques DUEZ. Ce professeur de philosophie est très célèbre en Belgique car ses expériences, très médiatisées par la télévision, divisent l'opinion. J. Duez filme lui-même ses classes depuis plus d'une quinzaine d'années. La vidéo est intégrée au dispositif de communication et d'apprentissage de la classe. Les séquences visionnées portent précisément sur le fonctionnement de ce cours de morale et des échanges qu'il génère entre les élèves et le maître. Le corpus très riche s'est prêté à plusieurs études : on dépasse très vite l'analyse des tours de parole et surtout des effets directs ou indirects des questionnements magistraux sur le fonctionnement de la classe pour s'interroger plus longuement sur la représentation que se font les enfants du métier de l'enseignant et surtout sur les termes du contrat de communication d'une grande complexité établi dans la classe. Il instaure des positions discursives très particulières car le maître met en débat ses propres pratiques pédagogiques, ses questionnements. La question de la « place » ne se pose plus : les enfants savent qu'ils peuvent et doivent même résister à la parole de l'autre, même si elle est justifiée parce qu'ils se gardent la liberté de la réfuter, de la refuser. Ils construisent leur identité dans un climat de confiance et d'engagement affectif total qui permet au cognitif de fonctionner. Ils sont, pour reprendre l'expression belge, non pas « contre le maître » mais « contre avis » ; ils font de la résistance mais en admettant l'autre. Chaque enfant accepte d'être mis en contradiction avec lui-même, dans une perception très jubilatoire de la langue. On voit la puissance du dispositif qui place le conflit socio-cognitif entre le maître et les élèves parfois soudés entre eux. La forme d'interactions installée est d'une grande flexibilité : il y a non seulement des interactions entre pairs (une dizaine d'enfants seulement) mais aussi des oraux monogérés favorisés par la prise du micro qui installe l'enfant dans une parole longue, close sur elle-même et construite, mais qui tient aussi de l'entretien individualisé entre le maître et un élève seulement.

L'oral y est, enfin, doublement réflexif puisqu'il est le lieu de l'apprentissage et l'objet même du questionnement. Les réflexions menées par les enfants relèvent du métadiscursif : ils analysent finement le rôle du maître dont ils se disent dans un premier temps qu'il est là « pour les faire parler », c'est-à-dire réfléchir car ils saisissent bien qu'ils sont dans une pratique réflexive de la parole ; mais en fin de séquence, le raisonnement va jusqu'au bout et un enfant dit au maître : « toi le problème c'est que quand on parle tu cherches à nous faire perdre la parole ». C'est sans doute un des objectifs du professeur de philosophie : que les enfants aillent jusqu'au bord de la parole, jusqu'au « trou », au doute finalement, position très philosophique. Ils analysent ainsi le discours magistral et leurs propres productions : parole spéculaire qui s'examine elle-même. Ce dispositif renvoie bien sûr à la spécificité de la matière mais la question que pose, à terme, l'équipe belge est bien celle du transfert du dispositif de communication sur d'autres situations de classe, différentes par le niveau, les contenus d'enseignement, les visées... car ces pratiques de communication font partie du processus même d'apprentissage.

Cette idée, véritable fil rouge de l'atelier 1, a été illustrée, d'une autre façon, par les deux interventions suivantes. Elles étaient animées par deux équipes travaillant à la même recherche I.N.R.P. : « *Oral 2 : L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* » qui prend comme objet précisément la dimension réflexive de l'oral. Bien que s'inscrivant dans le même cadre général et le même éclairage particulier sur les interactions à visée explicative, les corpus présentés étaient très différents quant aux niveaux concernés (maternelle et CM2), aux dispositifs mis en place, aux matières d'appui.

Marie-Thérèse Chemla, Martine Dreyfus, Michèle Pagès

(IUFM Montpellier/Nîmes, INRP Oral 2) ;

« Interactions orales et circulation du sens, en GS, autour de la lecture d'un ouvrage littéraire : *Samani* ».

Ce travail INRP se situe dans le prolongement d'une recherche IUFM (1998-1999). Dans la recherche générale, il s'agit de cerner plus précisément en quoi et dans quelles conditions les interactions orales et le travail de verbalisation entre élèves et entre maître et élèves interviennent dans l'apprentissage comme éléments dynamiques et efficaces de la construction de savoir et peuvent contribuer à l'appropriation de démarches et d'attitudes intellectuelles. L'intérêt de l'équipe se porte également sur les conditions de « félicité », pour reprendre l'expression de Goffman ou, inversement, d'échec de la communication orale, moments de rupture et de malentendus dans l'interaction qui font obstacles à la construction du sens et à l'apprentissage. Certaines des questions amenées par une telle problématique sont abordées dans l'analyse du corpus proposé, extrait d'une séquence autour de la lecture feuilleté de *Samani, l'indien solitaire* de Piquemal. Dans l'extrait choisi, il s'agit pour une douzaine d'enfants de GS de maternelle, en situation de co-apprentissage, de restituer une partie du récit et de l'explicitier. Le travail sur le corpus, très dense, multiplie les niveaux d'analyse et permet de traiter, plus particulièrement, trois points :

- Montrer comment l'étayage de la maîtresse permet de progresser dans l'explicitation et l'élaboration commune du sens, surtout dans les moments « critiques » de blocage.

- Observer la co-construction et la circulation du sens dans l'interaction : les digressions, les « déplacements » opérés par les participants favorisent la poursuite de l'activité mais desservent la construction du sens – certaines « boucles lexicales » d'explicitation d'un mot, par exemple, sont, par moments, improductives. L'étude se centre sur des indicateurs qui révèlent la construction de la référence commune ; ceux-ci portent sur les enchaînements aux énoncés d'autrui et surtout sur les indices de « décentration » qui témoignent des approches successives de la notion, par avancées, décalages, détournements divers, perceptibles dans les processus d'auto-correction, de reformulation, de définition ou d'exemplification.

- Caractériser la « place » et les « conduites discursives » de certains élèves (F. François, E. Nonnon). Ces places sont-elles stables ? Peuvent-elles être décrites formellement ? Si on prend pour hypothèse que les rôles sont liés aux stratégies d'apprentissage adoptées par les enfants, et qu'un enfant en difficulté ne sait occuper qu'un seul rôle interactionnel, qu'une seule place discursive, on peut se demander quels dispositifs mettre en place, quelles variations introduire pour qu'il accède à un répertoire de conduites plus large.

L'analyse a permis de vérifier à la fois l'intérêt que présente l'étude de corpus oraux « intermédiaires » et celui du dispositif qui favorise les interactions et les négociations orales

dans un groupe. L'étude de ces « paroles » non seulement nous renseigne sur les conduites discursives des élèves et les performances linguistiques orales actualisées dans telle ou telle conduite mais aussi nous donne à voir la grande complexité de ces situations : complexité du contrat didactique, qu'a évoquée aussi l'équipe belge, et complexité de ce type d'interaction « polygérée » où alternent les oraux monologiques et dialogiques.

Jean-Michel Durand (I.U.F.M. de Bretagne, site de Saint-Brieuc, INRP Oral 2) :
« Analyse de la double construction de la formulation et du savoir dans une tâche à visée explicative en sciences ».

Jean-Michel Durand, lui, prend appui sur la biologie pour analyser dans les conduites explicatives un point particulièrement intéressant abordé par le groupe précédent : la double construction du savoir et de la mise en discours. Il poursuit sur un autre corpus la réflexion commencée dans *Oral 1* – cf son article paru dans *Repères* 17, 1998. Dans une longue séquence proposée à des CM2, portant sur « comment on fait les bébés », il isole une séance où les élèves doivent répondre à un problème posé : « comment le bébé vit-il et grandit-il dans le ventre de sa maman ? ». Dans cette séance, il analyse deux phases particulières : l'une est la réponse immédiate d'un groupe de trois élèves à cette question ; l'autre suit une mise en commun collective où les termes essentiels recensés collectivement doivent être intégrés dans un texte écrit. La représentation de la notion a évolué entre temps. On observe donc à travers les deux corpus, le processus d'élucidation notionnelle qui se produit dans l'interaction « dialogique » et la confrontation des points de vue. L'interlocution et les discours produits sont complètement liés à l'avancée cognitive : les chaînes de reprise et de reformulation qui s'élaborent à partir de ce que J.M. Durand appelle la « formulation-noyau » initiale sont les marques sensibles de cette progression. En fait, avant d'arriver à une phase d'« explication » qui suppose une clarification préalable de la notion pour communication à autrui, les élèves passent par une phase d'« explicitation » où se construit la notion. Tous ces « déplacements » discursifs montrent que la notion « bouge » : c'est une des notions centrales posées par ces Journées de Perpignan.

Continuant l'analyse, J.M. Durand relève trois lieux de blocage gênant l'efficacité de l'interaction :

- La situation d'écriture imposée dans le dispositif – fournir une explication écrite à la question posée –, loin de permettre d'aller plus loin dans la compréhension, provoque une nette déperdition de la qualité de l'information. Tout se passe comme si les élèves, focalisant leur attention sur les considérations d'ordre stylistique – éviter les répétitions, par exemple – négligeaient le contenu informatif. La situation d'écriture se réfère à une norme et ne tient pas compte de la spécificité de l'écrit scientifique qui peut obéir à d'autres nécessités et qui peut être intégré à une logique d'élucidation.

- Les difficultés d'ordre lexical qui s'opèrent, paradoxalement, non pas sur les termes les plus savants mais sur des termes simples comme « traverser », mot central dans ce corpus qui construisait la notion de zone d'échange.

- La pression exercée lors des épisodes de reformulation par le « thème prégnant » – dans son acception linguistique *thème-rhème* – qui devient un moule coercitif et unique dont les élèves ont des difficultés à sortir, comme le prouvent les relevés de reformulations successives.

Cette analyse rigoureuse donne des indices précieux sur le fonctionnement des interactions. A partir de là, on peut s'interroger sur les lieux d'apprentissage à penser et les orientations didactiques à donner à un enseignement efficace de l'oral.

En bref, les cinq communications déclinent des pratiques de classe différant par les variables didactiques mises en place – un début d'inventaire ... – mais dans tous les cas, sous diverses formes, affleure un vrai travail d'élaboration effectué par les élèves avec le langage, quelque chose autour de ce qu'on pourrait appeler, en effet, « un oral réflexif ».

Compte-rendu de l'atelier 2

J.P. Bernié (IUFM d'Aquitaine)

Dans le cadre de ces journées cherchant à renouveler l'analyse des pratiques langagières « intermédiaires » pour accéder à la dimension réflexive de l'activité, l'atelier 2 a vu émerger de nouveaux objets : les espaces d'interaction comme espaces sémiotiques, passage obligé de toute recherche sur la relation développement – médiation. La question de leur institutionnalisation, de leur didactisation, s'est révélée centrale.

On tentera de le montrer à partir de contributions aussi hétérogènes sur le plan du référent que sur celui de la démarche, et pourtant susceptibles de s'articuler.

A. Du sujet à l'objet ou l'inverse ou les deux ?

Le déplacement de la réflexion didactique vers l'activité de l'élève avec en arrière-plan le besoin de saisir l'individuation des démarches d'apprentissage, en particulier à travers l'évolution de ce que l'on a appelé rapport au langage, qui traduit, en termes « bordelais », l'inscription du sujet dans un nouveau contexte, est sensible depuis les journées DFLM de Montpellier (octobre 1997). Ce souci de prise en compte du singulier était manifeste dans la contribution de l'équipe IUFM de Perpignan, qui présentait des recherches commençantes sur les indicateurs de ce que chaque enfant fait du langage, observés sur trois axes :

- la construction de la référence, son degré de complexité et de conceptualisation : « ce dont parlent les écrits, ce que l'élève est en train de mettre en mots de sa culture, de son expérience, de sa perception, de son imaginaire ».
- son « agir langagier », « ce que l'élève fait intellectuellement avec le langage », l'aspect pragmatique de la capacité à les varier – ce qui semble aller avec la réussite scolaire ou non (l'élève en reste à un seul type d' « actes cognitivo-langagiers », à dominante pragmatique ou cognitive).
- la manière dont l'élève se construit, non dans l'absolu mais à travers son rapport à l'école, dont il s'implique et donne ou non du sens (et lequel) aux différents contextes où il est plongé ; il s'agit d'observer comment il s'approprie, réélabore, orchestre, etc., les « discours socialement disponibles ». Bref : comment il devient auteur de son texte...

Il s'agissait donc d'observer le « brouillonnement langagier » dans un but scientifique (ne plus s'intéresser au signifié en tant que produit mais à l'acte significateur – et on ne peut passer de l'un à l'autre sans une rupture profonde), professionnel et institutionnel (réhabiliter dans les classes et dans les formations tout le langage intermédiaire).

Le corpus proposé était le fruit d'une méthode visant à trouver des indicateurs de transformation sur chacun de ces axes à travers des processus de reformulation d'écrits individuels portant sur un même thème mais avec supports et consignes entraînant un changement de genre, étalés dans le temps, avec suivi de 3 ou 4 élèves par classes.

Cette présentation allait dépasser les objectifs initiaux. Par exemple, l'un des éléments du corpus montrait que le passage de l'élève d'un usage du langage à un autre pouvait se traduire par la production d'une métaphore sur le sens d'un texte lu, à l'origine d'une position d'auteur capable d'orchestrer la polyphonie. Les élèves restés en deçà de ce stade se montraient prisonniers d'un contexte leur interdisant l'accès à la signification : par

des références au réel restant implicites, comme s'ils ne pouvaient penser qu'à travers UN contexte et UNE communauté discursive, ou en raison d'un usage du langage encapsulé dans une culture faisant obstacle à la réflexivité, et qu'il faudrait mettre à distance, « sémiotiser ».

Des questions analogues devaient naître d'une contribution pourtant bien éloignée en apparence, celle de l'équipe de l'IREM de Montpellier, présentant ses pratiques de « narration de recherche » (activité heureusement dépourvue de référence à l'orthodoxie du « type narratif »...), où chaque élève doit devenir son propre observateur et relater par écrit, à l'intention du professeur, son travail de recherche lors de la résolution d'un problème : écrire l'oblige à un regard réflexif sur sa pratique. Le langage libre marque la volonté de ne pas imposer à n'importe quelle étape le genre canonique « démonstration » : l'écrit personnel est, selon les professeurs engagés dans l'expérience, très riche en contenus mathématiques tout en encourageant la manifestation énonciative de l'élève, et par conséquent (car les formes, sur ce plan, sont génératrices de contenus) l'expression de son propre état intermédiaire, ses impressions, ses hésitations et sa relation à la tâche : bref, un éventail varié de signes de « l'activité »⁵. Les critères d'observation mis au point portent tant sur le langage que sur les contenus et les procédures. L'écrit personnel devient la médiation de la construction de soi en tant que mathématicien (nous dirions : en tant que sujet de la communauté discursive des mathématiciens en voie d'institution).

Les débats menés dans l'atelier ont fait apparaître deux faces :

- L'intérêt de l'activité pour caractériser des postures ; une efficacité des critères pour mesurer les reprises-déplacements sur le plan des modes d'argumentation, ou des procédures utilisées ; donc la possibilité d'identifier des obstacles aux apprentissages.

- Une série d'interrogations concernant la capacité de cette stratégie à aider l'élève à entrer dans le contexte intellectuel des mathématiques : à moins de rester dans les « mathématiques du citoyen » ou dans des jeux de logique, la gamme de problèmes résolus sans recours à des notions ou des outils mathématiques spécifiques peut paraître restreinte. Il semble que, tôt ou tard, l'apprentissage ne peut esquiver la nécessité de transmettre un « modèle de substitution », dont les pratiques narratives-argumentatives feraient ressentir le besoin mais sans y faire immédiatement entrer, ici comme ailleurs (le français, avec les grammaires ; la biologie avec la modélisation du vivant).

Ce qui fait question ici, c'est donc la sémiotisation d'un objet d'enseignement appartenant à un contexte spécifique, qui ne peut être habité par simple développement linéaire de démarches inductives (on ne peut capter la notion mathématique « d'application » à partir d'un débat sur les usages polysémiques ordinaires du terme, etc.). Apparaissait ainsi la nécessité d'une représentation triadique de l'élève, pour laquelle la sémioticienne Joëlle Réthoré proposa la représentation suivante :

⁵ Note du rapporteur : l'écriture scientifique à la première personne et son pouvoir d'interpellation sur le rôle du langage dans la construction des connaissances scientifiques font l'objet de recherches à Bordeaux (thèse de doctorat de Martine Jaubert, à soutenir), et dans la recherche INRP « l'écriture en sciences ». Bien que ses arrière-plans Piagétien soient discutables, l'article de Clive Sutton, « Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'outre Manche » (*Repères* 12, « *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* », 1995) situe bien les enjeux.

	<p>L'énonciateur (l'intentionnalité : intégration de la dimension communicative)</p>	
<p>Le scribe (appelé à traiter le code de la langue à travers les formes discursives génériques des énoncés)</p>		<p>L'interprète (constructeur – reconstruteur ou réélaborateur de significations)</p>

L'intérêt de cette formalisation est double : elle donne des repères pour savoir où l'enfant se situe, chaque pôle pouvant être compris comme le lieu d'une priorité tendancielle des usages du langage ; et du même coup, elle définit l'esprit du changement de regard souhaité sur les productions langagières : c'est ce positionnement qu'il s'agit de pouvoir y lire.

B. Ce qui entraîne la nécessité de recherches sur de nouveaux objets didactiques : les espaces sémiotiques de l'interaction

L'importance attachée à la question des significations auxquelles l'élève accède ou non par son activité langagière réflexive pose donc la question de l'*objet*, piste sur laquelle s'engageait la contribution de Christiane Moro (Genève), s'intéressant à l'objet de savoir en tant que potentiel de contraintes sur la construction de connaissances nouvelles, et revendiquant la difficulté à trouver le sujet hors de cette priorité. Déplacement de la problématique des Journées ? Mais comment sans cela rester fidèle au principe de « co-construction du sujet et des savoirs » ? Sans l'un des deux, on n'est plus en situation scolaire.

Or, de ce point de vue, l'hypothèse proposée est que les interactions en classe ne mettent pas en jeu que le maître et les élèves, mais deux systèmes de sémiotisation : l'objet à enseigner (un genre par exemple : ici l'interview radiophonique) prend un sens dépendant certes des processus interactifs d'enseignement à l'œuvre, mais aussi de son histoire propre d'objet social, défini par des usages construits dans l'histoire. L'objectif serait alors pour les élèves de distinguer les termes de ces deux systèmes de sémiotisation afin de « commencer à entrer dans l'espace des significations conventionnelles de l'objet ». Décrire ce type d'espace sémiotique et sa construction est alors une condition *sine qua non* de l'opérationnalisation des « zones de développement prochain », lieux de construction de connaissances nouvelles, mais bloqué par l'objet. D'où une attention à la construction des statuts respectifs du genre à s'approprier (social ET scolaire), des savoirs sur le genre, et de la « mise en scène » scolaire, notion sujette à interprétations multiples, nous y reviendrons.

Cette démarche prend place dans une réflexion plus vaste sur la construction de la signification, initiée par une thèse monumentale sur le stade préverbal, et pivotant en ce moment vers le langagier. Elle ne prétend pas s'inscrire dans une recherche de didactique praxéologique. D'où un premier malentendu : le choix d'un corpus sans intérêt de CE point de vue (des élèves sollicités par des questions en phase de « pré-test » tentent de suivre une sorte de maïeutique magistrale concernant l'interview) ne manqua pas de déconcerter un peu un public de formateurs attendant plus ou moins « LA » séquence idéale d'enseignement. Mais le malentendu va peut-être un peu plus loin : centrée sur l'usage en tant que but à atteindre, cette recherche privilégie l'observation du fonctionnement des inférences et des moments où se

crystallise la signification, où émergent des figures de sens, en les coupant de toute considération sur l'activité et ses instruments : la notion de « mise en scène », utilisée par C. Moro, peut paraître ambiguë, même si elle peut être mise en relations avec l'analyse du discours comme action, qui a constitué l'apport essentiel de l'équipe ESTEREL (cf. infra). Flottement fécond qui renvoie la notion d'activité à son inachèvement : si on la définit comme ce qui transforme le sujet, est-il possible de cerner des moments de transformation du rapport au langage qui ne soient pas en même temps des moments de construction de significations nouvelles ? Peut-on donc parler d'instruments langagiers qui seraient dépourvus d'épaisseur sémiotique ?

D'un côté, la perspective de C. Moro nous rappelle cette question et cette imbrication. De l'autre, elle semble la minorer elle-même : le découpage de son corpus l'amène à se centrer davantage sur le « script » de l'enseignant que sur la manière dont l'élève peut se construire à travers une activité, ce qui du même coup limite les possibilités d'observer la constitution d'un réel espace sémiotique.

Son intérêt reste de nous maintenir en alerte quant à la dynamique sémiotique de l'objet d'enseignement⁶. Il y a là une donnée essentielle : même dans l'écriture du « Je » la moins « critériée », ce seront de toute façon des genres sociaux qui se trouveront convoqués avec leurs formes discursives et le dicible qui y est attaché, implicitement ou explicitement, et il serait illusoire de penser que ce que l'élève en fait est indépendant de toute relation entre, d'une part, les usages et significations historiquement véhiculés par ces genres, et, d'autre part, sa manière de fictionaliser la situation (scolaire) dans laquelle son activité de traitement est sollicitée. Il s'agit bien sûr de définir l'espace de l'interaction comme espace sémiotique : on y reconnaît une reformulation, en termes Peirciens, de la conception bordelaise du contexte qui fonde l'approche des situations d'apprentissage⁷, mais sous des formes qui cherchent à privilégier le « comment » des accords enseignants-élèves sur les significations de l'objet de savoir par rapport au « pourquoi » – pourquoi cet accord se produit-il ou non ? Cette inversion de l'ordre logique habituel des questions annonce à la fois quelques risques et quelques éclairages novateurs.

« A-didactiques » d'une certaine manière car se situant délibérément hors de l'enseignement / apprentissage d'une discipline, les deux dernières contributions présentées dans cet atelier permirent justement de prendre la mesure des enjeux : une extension et une reconsidération nécessaires du « langage écologique » à travers des corpus reproduisant, l'un un « conseil de classe peu ordinaire », l'autre un entretien entre un certifié stagiaire d'EPS et son conseiller pédagogique. D'une part, sur un plan technique, il s'agissait toujours de trouver les points d'entrée dans des interactions verbales « pour se construire ». D'autre part, il s'agissait bien d'analyser, moins des genres formalisés que des « jeux de langage » (Wittgenstein) insérés dans des situations précises et descriptibles en termes sémiotiques.

Le conseil de classe présenté par R. Etienne prend place dans un Lycée ouvert en Septembre 93 et caractérisé par des parcours individuels de formation, en utilisant largement les modules, et une large liberté de choix laissée aux élèves, aidés par des professeurs-tuteurs. Le conseil de classe fonctionne différemment de l'ordinaire, en présence des élèves. Se pose

⁶ Nous l'avons noté au congrès DFLM de Bruxelles (septembre 1998) à propos du « poids » des usages de certains genres scolaires comme le compte rendu, construits par l'histoire du système éducatif français, poids qui limite grandement les possibilités de manipulation des paramètres contextuels, donc l'insertion de ce genre dans des situations de production variables.

⁷ Voir notre présentation succincte du problème dans la *Lettre de la DFLM* 21, 1997 – 2, pp. 33-34.

alors la question des outils de dialogue : tout est à construire car la présence de l'élève recale les interactions verbales, un oral divergent est introduit dans une structure de reproduction.

L'analyse du corpus a permis de repérer les différents objectifs et les différentes formes de la négociation (on négocie le dicible et le non-dicible, les valeurs sur lesquelles les négociations vont s'accrocher, on négocie aussi le faisable), et de conclure que cet oral hors normes permet de penser et de construire de la réflexivité.

Elle a également permis de pointer les besoins des enseignants, singulièrement dépourvus de bagage en sémantique de l'action, nécessaire pour gérer des processus de ce genre.

C'est précisément sur ce plan que s'est situé l'apport essentiel de l'équipe ESTEREL (M. Durand et A. Lerouge), présentant une méthode visant à reconstituer et identifier sous le dialogue des unités d'action élémentaires. Certes, l'interaction verbale est réduite à une interaction, il n'y a plus rien de proprement langagier dans cette démarche, y compris lorsqu'elle emprunte (assez librement, mais peu importe ici) à Peirce les moyens de symboliser les différents éléments en jeu dans l'interaction : le mode d'engagement de l'acteur, son intention de signification (ce serait l'Objet), ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation (le Representamen), enfin les éléments de généralités-types (l'Interprétant) convoqués par l'acteur. Mais l'apport principal réside dans l'hypothèse que l'ambiguïté des unités découpées (sont-elles des unités de sens ? d'action ?) met sur la piste d'une connexion entre signification et organisation de l'action, ce qui permettra de préciser l'approche de l'activité.

Conclusion : Quels acteurs pour une « recherche entre » ?

La première question posée pourrait être : comment institutionnaliser ce qui « brouillonne », étaye, et n'a pas de statut alors que cela peut constituer un « sas » indispensable pour l'entrée dans un nouveau contexte ? Elle est largement légitimée par la dynamique naturelle induite par la problématique de ces Journées : chercher des outils permettant de faire face à la singularité de l'activité met à jour une donnée fondamentale : non seulement la culture des élèves peut être un obstacle à l'entrée dans de nouveaux contextes, de nouveaux espaces d'interaction, si elle n'est pas « sémiotisée » ; mais cette nécessité ne signifie pas seulement mise à distance : celle-ci n'est possible qu'au prix de la construction chez l'élève d'un point de vue autre, d'où il puisse regarder les cultures en présence – ce qui assigne un objectif à la réflexion sur les situations didactiques : permettre la transformation d'un sujet qu'il ne faudrait pas imaginer fondu dans le contexte scolaire, mais, pour emprunter à Bakhtine, en position d'exotopie, de transgrédience.

D'où l'acuité d'une question seconde mais non secondaire : celle de savoir comment didactiser cette notion de cadre sémiotique de la communication scolaire, comment institutionnaliser les situations d'apprentissage et les négociations, comment le maître peut impulser et contrôler cet ajustement du cadre. Il faut peut-être pour cela comprendre la signification et l'organisation de l'action (à analyser comme un langage, ce qui soulève diverses questions), et connecter les deux volets.

Enfin, quel type de recherche mener dans ce but, qui soit « action » sans être réduite à de l'ingénierie, avec une épistémologie et des démarches de recherche particulières, et des acteurs soumis à une torsion nouvelle pour beaucoup d'entre eux (chercheurs ? formateurs ?). Le lieu « école », qui fait passer la recherche dans un paradigme social, qui fait ainsi de la didactique un lieu de validation des recherches en sciences humaines, et qui impose de s'attaquer d'emblée à la complexité, impose ces formes nouvelles de « recherche entre ».

Compte-rendu de l'atelier 3

Jean-Pascal Simon (IUFM de Grenoble)

- M.-C. Penloup, A. Jorro & F. Calame-Gippet (Université de Rouen) : « *Amener les étudiants à s'approprier des contenus par le biais d'écrits et d'oraux réflexifs* ».
- E. Pieffert (Université Nancy 2) : « *Nature des difficultés dans les pratiques scolaires d'écriture* ».
- O. Dezutter, X. Dejemeppe, F. Thyron & S. Maingain, (IVL, Université de Louvain-la-Neuve) : « *Ecrire en formation d'enseignants* ».
- S. Canelas-Trevisi (FPSE, Université de Genève) : « *Le genre, un cadre pour répondre à des pourquoi ?* ».
- M.-M. De Gaulmyn & R. Sadni-Jallab (Université Lyon 2), « *Réécriture coopérative médiatisée par ordinateur* ».

Une synthèse plus courte que celle qui suit, élaborée par l'ensemble des participants de l'atelier, a été présentée lors de la dernière séance plénière des journées d'études. Elle a été ici enrichie des débats qui ont eu lieu dans l'atelier et d'éléments triés des papiers de travail qui ont été transmis par les proposants.

Un pari, une volonté

Il ne suffit pas d'affirmer que l'activité langagière est « réflexive », et qu'elle ouvre un espace de réflexion. En d'autres termes, qu'elle peut favoriser la construction de sa pensée et des savoirs. Il faut se poser la question des « traces » de cette réflexivité. Dans un premier temps on peut proposer quelques éléments de réponse :

- prise en compte de la voix de l'autre, polyphonie
- traces de distanciation « je + verbe d'observation ou d'action mentale »
- les discours auto-évaluatifs et notamment les retours sur ce qui a été écrit ou dit
- ...

Ce questionnement que nous avons voulu mener sur la dimension réflexive du langage est relayé par la volonté d'installer de telles pratiques réflexives pendant les temps de formation professionnelle. Ainsi, on pense que les enseignants élèves peuvent et doivent, eux-mêmes, expérimenter cette réflexivité du langage. Ainsi, les trois situations présentées par M.-C. Penloup, F. Calame-Gippet & A. Jorro, ont en commun de s'interroger sur la valeur heuristique de l'écriture et du langage. Il s'agit de faire en sorte que les étudiants s'engagent davantage dans leurs textes, apprennent à gérer la polyphonie énonciative en osant dire « je ». Les dispositifs présentés sont situés à différents moments de la professionnalisation depuis les formations pré-professionnalisantes à la formation professionnelle proprement dite.

Les situations et les activités

Le travail de l'atelier, et notamment l'analyse des procédures mises en oeuvre tendent à montrer que l'écrit n'est pas « naturellement » mobilisé dans sa dimension réflexive.

Ainsi donc, les situations et activités langagières ne sont pas « par essence » porteuses de réflexivité, elles le sont plus ou moins. Il y a variation dans ce domaine. Il faut alors se demander quelles sont celles qui sont l'occasion d'activités réflexives ou qui les favorisent. L'équipe de Louvain-la-Neuve propose de faire « un détour » par une écriture de type narratif qui pourrait être une première étape dans la perspective d'une écriture réflexive. Les stages, expérience de la pratique professionnelle, donnent traditionnellement lieu à des rapports écrits. Comment faire que cette pratique du langage développe leur capacité à porter un regard critique sur leurs propres pratiques professionnelles ? et que l'expérience de terrain se transforme en connaissances ? La fictionalisation du vécu professionnel, par la prise de distance qu'elle impose, pourrait être une de ces pratiques langagières qui favorisent la réflexivité. L'écriture n'est alors plus un but en soi mais un moyen de donner une forme à sa pensée, le retour sur ce qui est écrit : relecture, commentaires oraux, réécritures peuvent permettre de mieux prendre conscience de ses modes de fonctionnement et de retirer de ses expériences de quoi enrichir ses pratiques futures.

L'écriture coopérative, dont un exemple nous a été présenté par les collègues de l'Université de Lyon 2, est également une situation qui permet au chercheur de recueillir des traces de réflexivité dans le langage. Les interactions communicatives, qu'elles soient orales ou médiatisées par un ordinateur, non seulement portent des traces de réflexivité mais amènent les co-scripteurs à verbaliser une partie des processus cognitifs qu'ils mettent en œuvre.

Comment « enseigner » la dimension réflexive du langage ?

Les diverses contributions ont montré que l'écrit permet de matérialiser les processus cognitifs. Un travail complémentaire doit être mené dans deux domaines :

- premièrement, décrire et classer les traces de ces processus cognitifs dans le langage ;
- deuxièmement déterminer les dimensions de cette valeur heuristique.

Cela ne résout pas la question d'une pratique pédagogique qui se fonde sur cette qualité de l'activité langagière. En effet, peut-on enseigner cette dimension réflexive du langage ? En tous cas si enseignement il y a, il ne peut être mené de manière transmissive. La réflexivité dans le langage ne se « dit » pas ne se « transmet » pas mais relève avant tout de l'expérience personnelle. La présentation de E. Pieffert montre certaines postures de scripteur dont on peut penser qu'elles amènent un développement de compétences. Le corpus proposé montre deux postures différentes : celle de Sabrina qui travaille surtout les aspects scripturaux de liage et celle de Damien qui est davantage dans la construction d'un monde en travaillant des aspects sémantiques. Ils écrivent et ils développent tous deux des compétences différentes : on peut penser que Sabrina et Damien développent des expertises de nature différente. Travaillant sur le liage Sabrina tire peut-être du nouveau de ses propres connaissances, mettant au jour par l'écriture des relations qu'elle n'avait peut-être jusqu'alors pas expérimentées. Damien quant à lui « récupère » du contenu thématique et développe et stabilise sa connaissance du monde.

Cette notion de posture conduit assez naturellement à la notion de procédure. En effet, en quoi les postures observées sont en lien avec des procédures cognitives et langagières ? On pourrait peut-être s'appuyer sur des consignes amenant l'élève à mettre en œuvre certaines procédures langagières favorisant la réflexivité qui permettront au sujet d'apprendre à parler, écrire pour penser.

Cela conduit à développer des outils et des dispositifs pédagogiques spécifiques qui ouvrent explicitement un espace à l'activité réflexive ; un travail d'ingénierie didactique consistant alors à proposer des outils variés et diversifiés comme ceux qui ont été présentés lors des séances de travail (le porto-folio, l'écriture de fiction, l'écriture métaphorique...). Se posent alors quelques questions :

- quel est le statut de l'écrit produit ?
- à quel moment se passe cette écriture réflexive ? (en amont de l'action, le sujet donne une forme objective à sa préfiguration de la situation à affronter, ou en aval de l'action, il écrit ce qu'il a vécu)

Les actions langagières sont des formes particulières d'action humaine. Le texte, comme produit observable de l'activité langagière et cognitive a en lui le reflet du contexte de production. S. Canelas propose l'idée selon laquelle le genre est un des éléments du contexte qui ordonne en quelque sorte la production. Le travail réflexif sur l'écrit est donc sous-ordonné à cette notion de genre qui oriente l'activité cognitive. Par l'analyse d'un « incident critique » elle montre comment le lien entre les objets subordonnés et le genre fortement thématisé, permet le développement de l'argumentation ; alors que le débat s'enlise quand le maître ne pose pas ce cadre conceptuel de manière claire.

Trois points en guise de conclusion

Le temps

La question du temps est apparue sous deux aspects :

- la durée de l'écriture réflexive : un écrit réflexif n'est pas forcément long ...
- comme un outil de réflexivité : il faut se donner le temps, laisser un délai entre ce qui est vécu et l'écriture réflexive, en ce sens le temps aide à penser.

Le temps c'est celui de l'école mais c'est aussi le temps « privé » de l'élève. Comment faire en sorte que l'écrit réflexif ne soit pas simplement un écrit du temps scolaire, et devienne un genre d'écrit scolaire, il risquerait alors de perdre sa qualité de réflexivité ...

Le sujet

La réflexivité dans le langage et l'écriture met en jeu le sujet dans ce qu'il a de plus profond. A ce propos a été discutée la question de « l'intime » et du respect de cette intimité du sujet ; on s'est demandé quelles étaient les limites. On est là confronté à la gestion de l'intime, par le sujet et par le groupe dans lequel il se trouve. L'identité de chacun se décline selon divers aspects : élève, enfant, sujet social ...

Les notions

Lors des temps de travail un grand nombre de termes comme : *réflexivité, réflexion, réfléchir, réflexif* ... ont été employés. Un travail sur le sens et sur les concepts est nécessaire. Ainsi, il apparaît nettement que « réflexivité » est à distinguer de « réflexion ». Il n'y a pas de lien direct entre : réflexivité, réflexion et apprentissage, on peut inférer à partir de traces, d'indicateurs de réflexivité qu'il y a, ou qu'il y a eu réflexion et apprentissage.

Compte-rendu de l'atelier 4

René Amigues (IUFM d'Aix-Marseille)

Les protocoles présentés dans cet atelier se référaient à des points de vue épistémologiques proches mais chacun délimitait des objets de recherche différents. En outre ces protocoles étaient très riches et de nature très variée. Les participants ont dû faire preuve d'une grande flexibilité cognitive pour entrer dans les problématiques et les techniques d'analyse proposées.

Le rapport épistémologie-méthodologie a fait l'objet de nombreux échanges qui ont porté essentiellement sur deux aspects :

a) La nature et le découpage des corpus présentés :

Séquences de classe « tout venant » en technologie ; textes écrits explicatifs, listes, plus dialogue et controverse en biologie ; discours d'enseignants visant à recueillir leurs représentations de l'oral ; évolution des représentations d'élèves à propos de la lecture ; représentation initiale des apprenants plus des textes à compléter...

b) les méthodes et les critères d'analyse :

- Qu'est-ce qui engendre le changement : conflit sociocognitif, changement de régime d'interprétation, types de texte (image, lecture, dictée à l'adulte, textes mémoire) ?
- Comment les enfants entrent dans la polyphonie ? Comment parviennent-ils à la cohérence ? Par où sont-ils passés : reformulation, thématisation... ?
- Analyse des pratiques sociales de référence pour étudier les représentations que les enseignants ont de l'exposé oral dans une approche de transposition didactique.
- Analyse des interactions de tutelle de l'enseignant dans des tâches langagières.
- Confrontation entre les représentations des fables chez des élèves et ce qu'ils parviennent à écrire.

Au total, il ressort de cette diversité que l'on parvient à observer des déplacements discursifs sans pour autant être en mesure d'isoler les conditions ou les facteurs qui les engendrent. Un tel constat n'oriente pas directement vers une interprétation « cognitive » comme nous y invitent le titre de l'atelier et le programme du colloque.

L'orientation épistémologique du colloque a d'ailleurs fait l'objet d'un questionnement récurrent nourri par les analyses présentées. Si le langage suppose distance et objectivation qu'advient-il du « réflexif » ? Est-ce que le réflexif renverrait à une conception solipsiste du fonctionnement cognitif qui ne serait qu'intra-individuel, une construction exclusivement interne ? Les approches qui se dégagent de l'atelier s'opposent à un « constructivisme strictement interne ». En effet, ce qui a été central dans l'atelier, c'est la volonté de rendre compte des genres oraux ou écrits pour construire des savoirs (scolaires) socialement constitués, de traquer les « genres » qui permettent d'entrer dans le « rapport au(x) savoir(s) ». Dès lors s'est posée la question de l'enseignabilité de ces savoirs inscrits

dans des genres sociaux scolarisés (exposé oral (et écrit), dialogue pour interpréter un texte littéraire, controverse pour interpréter un savoir scientifique, etc.).

Le travail fourni dans cet atelier ouvre sur deux questions adressées à la Didactique du Français:

– Lorsqu'on travaille sur des textes autres que le français, on a affaire nécessairement à des savoirs spécifiques. En quoi la mise en œuvre de tels savoirs relève de la didactique du français ? N'y-a-t-il pas une différence entre l'oral et l'écrit « intermédiaire » en tant qu'outil pour élaborer, construire et transmettre des savoirs en classe et l'oral et l'écrit « pour apprendre » en tant qu'objet d'apprentissage de la classe de français ?

– La trop grande focalisation sur le sujet-apprenant – affranchi de tout assujettissement à une organisation didactique – ne fait-elle pas perdre de vue le rôle du professeur, du savoir, du système didactique et, *in fine*, l'objet de la didactique du français ?

Intervention d'un « grand témoin » : Michel Tozzi

Maître de Conférences à l'Université Paul Valéry, Montpellier III,
didacticien de la philosophie

Je vois dans vos recherches un quadruple intérêt :

1) La spécificité de recherches menées dans le cadre d'organismes de formation, comme les I.U.F.M.

Intérêt d'équipes de recherches associant instituteurs, IMF, enseignants d'IUFM, enseignants-chercheurs. De compte-rendus collectifs de recherches à plusieurs voix, complétant les fonctions et points de vue. Volonté de mêler les didactiques « praticienne » et « critique-prospective » (J.L. Martinand), l'approche praxéologique à une approche plus descriptive-explicative. Intérêt aussi d'entraîner les praticiens ou formateurs-doctorants à des communications scientifiques dans des colloques.

Dans un tel processus de recherche-action, il importe de redoubler de vigilance épistémologique, afin de ne pas confondre recherche et simple analyse de pratiques professionnelles.

2) Souci des autres disciplines et didactiques disciplinaires

Cette ouverture de la DFLM m'a paru probablement liée au terrain du premier degré, à la formation à la polyvalence de l'instituteur, au fait que le français est discipline de service pour les autres disciplines en même temps que discipline propre. Cette exploration interdidactique est prometteuse, car utiliser le français en mathématiques est autant du domaine de la didactique des maths que celle du français.

Je me prends à rêver que la didactique de la philosophie ait une telle ouverture...

3) Intérêt de vos cinq hypothèses de départ

Car il est vrai que le langage a un caractère opératoire pour comprendre le monde, et qu'il est à la fois outil et support pour la conceptualisation. Je m'interroge cependant pour savoir si c'est l'oral et l'écrit qui sont par eux-mêmes réflexifs, dans la mesure où la verbalisation est un début de formalisation, ou si ce n'est pas la pensée qui, dans et par le langage, est réflexive.

Je ne confondrais pas pour ma part pratique langagière réflexive et pratique réflexive. Car il ne suffit pas de parler pour savoir ce que l'on dit ni de dire ce qu'on pense pour penser ce que l'on dit. Ce n'est pas parce que ça parle ou ça pense que je pense. Les « discours socialement disponibles », fondamentaux en français, ne sont souvent philosophiquement que des préjugés. Le rapport de la pensée au langage ne s'épuise pas dans le rapport d'expression et de communication à la langue et à la parole, car il y va du rapport au réel et à la vérité. La pratique réflexive n'est pas seulement langagière, car elle suppose que l'on se demande « ce dont on parle (en allant du mot au concept) et si ce que l'on dit est vrai (argumentation universelle, et pas seulement socialement partageable, liée à des groupes ou cibles particuliers) ».

En ce qui concerne le processus de subjectivation, qui me semble central – et nouveau – dans des recherches qui de ce fait ne sont pas seulement linguistiques, vous semblez vous en tenir au sujet scolaire. Par la notion, plus globale d' « expérience scolaire », vous dépassez certes le seul sujet épistémique de Piaget (en réintégrant l'affectif et le social), mais quid de l'élève comme « personne », et jusqu'où prendre en compte, ou se déprendre, de la sphère de l'intimité ?

Si l'éducation vise la libre émergence d'un sujet, c'est-à-dire l'émergence d'une liberté, il y a là une limite de la didactique, qui ne peut « instrumenter » cette liberté. On ne peut « didactiser le sujet » : c'est pourquoi je suppose que vous parlez du « sujet apprenant ». Il y a donc une dérive possible de la didactique : le technicisme, dont il faut se garder (l'autre dérive étant le conservatisme socio-politique, lorsqu'on cherche seulement à adapter le sujet au système tel qu'il est, sans le critiquer).

4) Vos recherches interrogent la didactique de la philosophie.

Votre problématique est proche de la mienne, car vous travaillez les interactions sociales verbales (orales ou écrites), et je travaille la discussion philosophique et les formes diversifiées d'écriture philosophique. Il s'agit de construire chez chaque élève un sujet philosophique, qui pense par lui-même. Or l'on ne pense que dans et par le langage, en langue naturelle. Et la pensée est fondamentalement dialogique.

Qu'en est-il de l'énonciation philosophique ? C'est une question qui peut vous intéresser. Quel est ce je du scripteur ou du locuteur philosophique ? Et qu'est ce que son « auditoire universel » (Perelman) ? Habité existentiellement, singulier mais non contingent, pensée personnelle mais pas forcément originale, dépassant l'opinion, et se constituant dans et par le dialogisme, mais par du socialement partageable, puisqu'on vise l'universalisation, et le « meilleur argument » (Habermas). Soucieux d'une « éthique communicationnelle », qui dépasse donc la psycho- ou la sociolinguistique. Méta pragmatique ? Le rapport d'un sujet parlant et pensant dans et par le langage en interaction communicationnelle dans une « communauté de recherche » (Lipman), tel semble être un terrain commun pour des recherches de nos didactiques ! C'est un appel à collaboration !

Intervention d'un « grand témoin » : Sylvie Plane

IUFM de Poitiers – Forell. Chercheur associé à l'INRP.

Notes de voyage

Mon propos à la fin de ces journées d'études n'est pas de présenter une synthèse des travaux qui s'y sont déroulés : nous savions déjà que c'est un exercice difficile, mais ces journées, en attirant notre attention sur la subtilité de ce qui joue dans des échanges et les productions intermédiaires, nous a définitivement convaincus que c'est là un exercice vain... Plutôt qu'une synthèse donc, je signalerai, subjectivement, quelques points saillants qui m'ont paru révélateurs d'un double mouvement ressenti au cours de ces journées d'études : d'une part, il me semble que globalement, ces journées marquent un changement de focalisation de la didactique, amorcé dans des rencontres précédentes de la DFLM, et sensible à travers quelques convergences notables ; et d'autre part, elles ont permis la découverte collective de nouveaux lieux problématiques qu'il nous faudra explorer. En effet, alors que la didactique du français s'est constituée en prenant, de façon tout à fait légitime, comme point de départ la spécificité des savoirs et des compétences dont elle vise l'acquisition, une évolution s'est fait sentir au cours des dernières années avec une recentration sur l'élève, dont ces journées d'études constituent un aboutissement provisoire – provisoire parce qu'il est bien apparu que le sujet n'est pas clos, et que ces journées d'études appellent d'autres travaux sur de nouvelles questions qui ont pu émerger à la faveur des discussions dans les ateliers, ou même hors des ateliers.

• De l'objet d'étude au dispositif : des jeux de miroir multiples

Par leur thème, ces journées d'études s'inscrivaient manifestement dans la suite des journées de Montpellier centrées sur les activités des élèves dans la classe de français. Par leur dispositif aussi, puisque comme à Montpellier, mais cette fois de façon plus systématique, le dispositif adopté renvoyait, par un effet de miroir, à l'objet d'étude lui-même ; en un mot, les ateliers ont été, conformément à leur dénomination, des lieux de *travail* collectif où se sont affinées des analyses portant elles aussi sur ce que sommairement on pourrait appeler le *travail* des élèves, en conservant toute l'ambiguïté de ce terme englobant, permettant de désigner, provisoirement, aussi bien les activités de la classe que ce qui se joue dans un conseil de classe. Je vois dans ce dispositif non seulement la mise à l'épreuve de principes didactiques et la recherche d'une cohérence interne, mais même une sorte d'engagement militant.

L'objet d'étude sur lequel on proposait que se focalisent les débats était donc le travail, ou si l'on préfère l'activité des élèves – les deux termes ayant été au cœur des débats – tel qu'on peut l'inférer à partir des données recueillies et soumises à l'analyse des participants à l'atelier. De fait, cet objet d'étude comportait un double – voire un triple – niveau, autorisant ainsi la circulation entre des préoccupations relevant de champs divers. Le premier niveau était constitué par des productions langagières, écrites ou orales, collectées dans des situations ordinaires ou expérimentales, constituant des observables directement accessibles, ou du moins apparemment directement accessibles ; et dans les ateliers on est souvent revenu sur la question du filtre imposé par l'observateur. Le deuxième niveau était proprement celui de l'activité des élèves ou étudiants, désignée dans l'intitulé des journées d'études par la suite

d'infinitifs qui glosaient la mention « L'oral et l'écrit », activité qui ne nous est connaissable qu'à travers des indices ambigus prélevés dans ces corpus figés par l'enregistrement ou la transcription. Le troisième niveau, le plus difficilement saisissable, le plus fuyant, était constitué par une zone intermédiaire, celle de la réflexivité (oral et écrit *réflexifs*, disait encore l'intitulé) qui fait que l'activité elle-même oblige l'acteur qu'est l'élève à se regarder en train d'apprendre, et donc à devenir l'analyste de son activité. Tout cela suppose un délicat feuilletage, pouvant donner lieu à des équilibres différents, fluctuant parfois au gré de la dynamique des échanges.

• De l'apprenant au sujet : la voie de la complexité

Au travers de l'examen des productions langagières était posée la question du sujet apprenant et de sa triple nature : sujet cognitif, sujet affectif, sujet social. Si, dans l'ensemble, ces journées d'études, par leur thème, ont mis l'accent sur les dimensions cognitives du sujet apprenant, parfois a été pris en compte le sujet affectif, mais de façon marginale, et plus rarement encore le sujet social. A l'exception toutefois de deux interventions qui m'ont paru inverser les rapports entre ces trois composantes. En effet, l'analyse consacrée à un fragment de conseil de classe (R. Etienne, IUFM de Montpellier) portait sur un petit segment de temps au cours duquel un élève, dont le cas est traité d'abord en sa présence – passive ou réfractaire –, puis avec sa participation active, amorce un basculement de la position d'adolescent à celle de lycéen, en acceptant de se resituer dans un nouvel univers, décentré par rapport à ses préoccupations initiales. De la même façon, l'atelier consacrée à l'écriture d'enseignants en formation (O. Dezutter et col., UCL Louvain) traitait de ce moment fugace et douloureux au cours duquel des étudiants vivent ou subissent un changement de statut qui les fait passer d'apprenant à enseignant, marqué par des écrits qui témoignent, directement ou indirectement, de leurs difficultés à se situer dans leur nouveau rôle.

Cette épaisseur, cette complexité du sujet, qui n'est plus seulement un être dont on pourrait aisément isoler un aspect, une facette, est due bien sûr au choix de travailler sur les données riches et plurielles que sont les productions intermédiaires réalisées en cours de travail ou de changement ; mais elle est aussi à mettre en rapport avec un mouvement plus général qui fait que dans d'autres champs de recherche on renonce également à des analyses mono-orientées au profit d'approches plus complexes ; en témoigne par exemple la préoccupation récente de Hayes d'« intégrer cognition et affect dans la rédaction »⁸, qui tranche avec les partis pris traditionnels des cognitivistes.

• La rencontre des limites

Le fait même de travailler sur des objets mouvants ou labiles, les écrits intermédiaires, les interactions orales, s'inscrit dans des courants de recherche qui nourrissent la didactique du français, et qui font qu'on dispose actuellement d'un certain nombre d'outils de lecture de ces données, empruntés par exemple à la génétique textuelle ou à l'analyse interactionnelle, et transférés dans le champ de la didactique. Ce choix de regarder ce qui se joue dans de micro-déplacements, dans d'infimes tracés, dans des mouvements parfois à peine entamés, peut se lire comme une réaction contre des schématisations hâtives qui prétendraient enfermer le vivant dans le carcan d'un système. Mais dans le même temps, cet effet de loupe sur de petits objets dont on entrevoit la richesse et la complexité nous fait rencontrer de nouvelles questions ou de nouveaux problèmes. Le premier problème est d'ordre ontologique, car à découper dans un objet des segments pour l'analyser, à le creuser pour l'observer dans toute sa profondeur, on se trouve saisi du vertige du microscope, et l'on sent bien que l'on

⁸ In Piolat et Péliissier, *La rédaction de textes – Approches cognitives*, Delachaux et Niestlé 1998.

risque de perdre de vue la globalité de l'objet qu'on étudie et le sens même de cette étude qui fuit d'analyse en analyse. Le second est d'ordre politique, car ce choix que nous avons fait de nous intéresser au sujet dans sa singularité ne nous permet pas de prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit son action : l'analyse se focalisant sur la construction personnelle et sociale de l'apprenant, elle ne peut dans le même temps traiter la manière dont cette construction s'insère dans une construction collective, celle de la classe, sauf sur quelques points très ciblés. Nous nous sommes donc demandés comment resituer des analyses locales dans un contexte plus global, comment traiter à la fois la singularité des échanges incommensurables les uns aux autres, et le système qu'est la collectivité scolaire. Enfin, le troisième problème rencontré est d'ordre méthodologique : comment traiter le vivant, c'est-à-dire le fuyant, le mouvant, le fugitif ? Comment saisir la dynamique de l'interaction sans la figer ? Ces préoccupations étaient au cœur de certaines communications – je pense notamment à celle de M.-M. de Gaulmyn consacrée à la présentation d'un dispositif visant à distancier les interactions – dont les auteurs ont manifesté combien cette préoccupation avait orienté leurs choix méthodologiques.

• La recherche d'une impossible cohérence

La finesse des objets que nous avons étudiés et disséqués pendant deux jours, la richesse et la pluralité des approches convoquées, ont eu pour effet de créer en nous un double mouvement. D'abord, celui rassurant, d'une convergence de nos préoccupations, quel que soit le lieu d'où nous nous situons – et il y avait là une congruence qui dépassait manifestement le simple effet de focalisation créé par les journées d'études. Cette convergence se renforçait du constat qu'étaient convoquées les mêmes références pour étayer des analyses effectuées dans des cadres différents. Mais au-delà de ce consensus ou de cette connivence intellectuelle, un deuxième mouvement se laisse percevoir, celui de différends théoriques non explicités. En effet, tout ce passe comme si la définition des concepts auxquels nous nous référons fluctue dans une sorte de nébuleuse théorique. Les mêmes termes sont là, d'un groupe à l'autre, les mêmes champs notionnels sont invoqués, mais ils ne sont visiblement pas structurés de la même façon dans le discours des différents analystes qui se sont exprimés.

Il y a là quelque chose de rassurant, dans la mesure où ce flou signale l'absence de credo, de dogme qui imposerait un cadre unique d'interprétation des données ; mais en même temps, ces fluctuations doivent nous inquiéter et nous amener à redéfinir de façon plus serrée le domaine conceptuel dans lequel nous évoluons, et à délimiter ce qui est tolérable et ce qui est intolérable dans ce flou, bref à approfondir la réflexion d'ordre épistémologique.

Je conclurai en reprenant l'image employée au début, celle du miroir, imposée peut-être par le thème de la réflexivité qui entraine dans la définition du thème de ces journées d'études. Ici les dialogues entamés entre équipes, les confrontations entre des pratiques, entre des approches, renvoient à chacun de nous une nouvelle image de sa propre recherche, plus questionnante que rassurante, mais aussi plus apte à nous aider à mieux cerner ce que nous voulons chercher.

Intervention d'un « grand témoin » : Marceline Laparra

Compte-rendu d'après les notes de J.C. Chabanne et D. Bucheton

Texte forcément lacunaire et subjectif, que les participants sauront reconstituer!

Il me semble que ces Journées témoignent de quelques avancées importantes dans l'histoire de la discipline DFLM :

– C'est la première fois qu'on arrive à travailler ainsi : un texte de cadrage et des ateliers où s'effectue un véritable travail en groupe où des gens exposent leur recherche de manière ouverte, suspensive, sans volonté d'imposer des conclusions. Signe de maturité de la discipline ? Maturité des participants ? Tous ont respecté la règle du jeu, ont présenté des corpus.

– Les corpus habituellement produisent des effets pervers. Pour une fois pas de centration sur le maître mais sur des partenaires (l'élève, ses pairs, le maître).

– Corpus assez exceptionnels, exemplaires, passionnants... auraient-ils été fabriqués ?!

« J'abandonne mon rôle traditionnel qui consiste à dire que je ne suis pas contente »... L'ensemble de ces travaux permet de voir où on en est dans des problèmes épistémologiques fondamentaux par rapport à la fonctionnalité de la discipline, à son usage social.

Je vais quand même identifier douze points problématiques, dont il me semble qu'ils ont été mis au clair, ce qui ne veut pas dire que les questions soulevées ont trouvé des réponses.

Je vous les présente sans ordre :

1. Epistémologie : le cadre théorique a été peu interpellé, plutôt évoqué. Pas d'applicationnisme donc (qui ne résiste pas à la complexité), plutôt un œcuménisme au risque de points aveugles ou de fausses convergences.

2. Personne ne prend en main le problème épistémologique posé par la langue parlée par les élèves dans des contextes particuliers.

3. Comment avons-nous constitué ces corpus ? Nous avons en ce domaine des habitudes. Est-ce que ces habitudes sont bonnes ? Nos corpus me paraissent défectueux pour l'oral.

4. De même les corpus écrits sont gênants : s'agit-il de traces...

- pour l'élève dans l'activité ?
- pour l'enseignant dans l'action ?
- pour le maître après coup ?
- pour le chercheur ?

Quel est le protocole de recueil, et comment celui-ci influe-t-il sur le corpus lui-même, en biaisant les résultats ?

5. Pas de corpus mixtes : l'oral qui « entoure » tel écrit, l'écrit correspondant à tel oral. Il faut le mélange des deux sinon on produit des effets réducteurs qui nous font passer à côté de choses fondamentales.

6. Nous avons souvent été tentés par la surinterprétation, fascinés que nous sommes par certaines questions, et par la richesse des données. Attention, les théories que nous convoquons ne nous le permettent pas. Comment éviter ce risque de surinterprétation aussi bien pour le maître que pour le chercheur ?

7. Nous avons fait preuve de timidité dans l'interrogation des didactiques des disciplines, qui ne sont pas inaccessibles aux non-spécialistes, quoi qu'on dise. Elles disent des choses fortes. Il s'agit de les convoquer non pour construire plus de complexité mais pour ne pas en rester à la fascination du langagier et oublier les objets du monde convoqués dans la classe.

8. On assiste à des processus de glissement de tâches et d'objets du secondaire vers le primaire, voire la maternelle. On modifie la norme de faisabilité scolaire. Tout n'est pas faisable ! Il ne s'agit pas que les enfants en payent le prix.

Nous n'avons pas de traces des non-parleurs, des non-scripteurs, et cela pose problème pour une description ouverte à toutes les attitudes scolaires à commencer par les plus en difficulté.

« Des enfants restent à l'état de brouillons comme sujets parleurs... Attention : brouillons qu'on jette, enfants qu'on jette ».

9. Est-ce que nous avons la prétention de rendre transparente la nature de la tâche ? C'est impossible a priori pour des raisons théoriques.

10. Attention à une vision simpliste du sujet, notre petit sujet cognitivo-affectif n'avait de social que les apparences. Des lectures à faire en anthropologie sociale... pour creuser les difficultés spécifiques aux fonctionnements langagiers dans notre culture

L'oral intermédiaire, est-ce que ça existe ? L'oral n'est-il pas en permanence et irréductiblement intermédiaire [c'est-à-dire inachevé, brouillonnant, tâtonnant] ?

Les enfants font-ils les mêmes opérations de passage ?

A quelles conditions le rapport oral / écrit est-il positif (correspond à des apprentissages, à un investissement du sujet) ? On a fait comme si c'était toujours positif : ce n'est pas vrai, comme s'il n'y avait pas en permanence obstacle et facilitation. Il est nécessaire d'interroger un peu plus l'origine sociale des pratiques d'écriture.

11. N'allons-nous pas accentuer l'hétérogénéité des élèves « en poursuivant nos sujets parleurs » ? Risque aussi de figer les différences, leur labilité permanente, par des catégorisations trop précoces. J'ai peur que notre travail ne profite qu'aux riches, à nouveau.

12. Pour finir, satisfaction d'avoir entendu la voix de praticiens, oiseaux rares sous les latitudes théoriques. Comment construire l'expertise qui est la vôtre ? Comment la faire s'approprier par d'autres sans malentendus ? Complexité de la compétence, et donc complexité de son transfert-appropriation : complexité comprise comme une impossibilité. Discours de complexité ne veut pas dire discours d'impossibilité.

Le doute épistémologique est central : *dubito, ergo sum didacticienne* : le doute comme pratique positive au service des enfants.

En conclusion, et malgré ces questions, j'exprime un contentement intellectuel extrême pour les débats vécus pendant ces deux journées.

Appel à contributions pour un ouvrage collectif : « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs dans la classe »

Le comité scientifique des Journées d'études de Perpignan avait décidé de ne pas publier des « actes » de ces journées sous la forme d'une simple compilation de résumés des interventions. Il avait souhaité profiter du débat ouvert lors de ce temps de travail (dans l'esprit même de « journées d'études ») pour ouvrir à tous un appel à contributions en vue d'un ouvrage collectif à paraître en 2001.

1) Que sont ces pratiques langagières scolaires [PLSco] « pour penser, apprendre et se construire » ?

Qu'est-ce que nous entendons par oral et écrit « *réflexifs* », ou encore « *intermédiaires* », « *pour penser* », etc. ? Quelles formes et quelles fonctions pour des écrits/des interactions orales qui permettent de travailler ensemble pensée/action/langage ?

Ces *PLSco* peuvent-elles être ramenées à des formes normées, institutionnalisées, sur le modèle des formes d'évaluation (épreuves d'examen...), ou encore des genres de référence (compte-rendu, description, démonstration...) ? Existente-elles sous des formes inaperçues, « invisibles » mais pourtant indispensables aux apprentissages ?

Dans quelle mesure ces *PLSco* sont-elles dépendantes des contextes disciplinaires (articulation écrit/oral, articulation iconique/verbal...), ou au contraire permettent-elles la mise en place d'attitudes cognitivo-langagières « transversales » ? L'observation et l'analyse des *PLSco* peuvent-elles être un point de rencontre des différentes didactiques ?

Pour le chercheur : quelle méthodologie d'observation ? Selon quels protocoles travailler, à quel moment, sous quelle forme ?

2) Que nous apprend cette « fenêtre d'observation » sur les obstacles rencontrés par les élèves ?

Quelles interprétations peut-on faire des observables langagiers (reprises-modifications, reformulations, transpositions, métaphores-modèles, etc.) ? En quoi l'observation des usages du langage par les élèves nous informe sur les obstacles qu'ils rencontrent ? Sur la nature de tels obstacles : linguistiques ? conceptuels ? socio-culturels ? relationnels ? psycho-affectifs ? Quelles attitudes des élèves dans les *PLSco* sont des indicateurs d'un rapport à l'école difficile ?

Ces observations peuvent-elles outiller les didacticiens pour éclairer l'hétérogénéité des élèves ? (par exemple, l'écart entre tâche prescrite et tâche réalisée, les différentes « postures » d'interprétation et de réalisation des tâches scolaires...).

Que nous apprennent-elles des possibilités réelles des élèves, qu'elles soient sous-estimées ou sur-estimées, masquées dans des usages scolaires trop guidés ou au contraire trop exigeants ?

3) Quel est le rôle de l'enseignant dans la mise en place efficace de telles PLSco ?

Ces *PLSco* ne peuvent être isolées artificiellement des réseaux d'interaction et des pratiques de la classe. La réflexion sur les *PLSco* implique aussi une dimension praxéologique : quel est le poids des décisions professionnelles de l'enseignant ?

Quelle place est réservée dans les séquences à des *PLSco* réflexives ? Sous quelles formes, institutionnalisées ou improvisées, implicitement identifiées ou non ? Leur est-il donné un statut particulier, intermédiaire entre les *PLSco* normées et les PL non-scolaires ? Et comment ?

Les supports matériels utilisés, les modes de regroupement, les langages utilisés ont-ils un rôle à jouer (circulation écrit => oral et inversement, circulation verbal/dessin/graphique... Travail individuel, par paires, en groupes : quel entrelacement ? quels effets ? Etc.).

NOTE : Autant que possible, pour retrouver ce qui avait fait l'intérêt des ateliers des Journées d'étude, les contributions seront organisées autour d'extraits significatifs de corpus, qu'elles commenteront en détail.

Dates limites :

- | | |
|---|---------------------------------|
| – réception des propositions de contributions | 15 septembre 2000 |
| – réception des contributions | avril 2001 |
| – publication | 3 ^{ème} trimestre 2001 |

Consignes pratiques de présentation des contributions

Support matériel

Faire parvenir une version papier à l'adresse du coordonnateur et une version électronique par disquette ou par courriel, format WORD 97 ou RTF.

Volume de la contribution

30 000 signes, extraits de corpus et bibliographie compris.

Consignes typographiques

- Signatures : auteurs par ordre décroissant d'implication ou par ordre alphabétique, institution de rattachement.
- Utiliser si possible le mode plan : niveau 1 pour le titre principal, niveau 2 pour les intertitres, niveau 3 éventuellement.
- N'utiliser que les formats de paragraphes suivant : *Titre1*, *Titre2*, *Titre3*, *Corps de texte* ou *Normal* pour le texte courant, *Citations*, *Notes*, *Appel de notes* (nombre en exposant).
- Notes en fin de document.
- Bibliographie en fin de texte courant.

Références : dans le texte : (ZIVHA 1991 : 41) ; dans la bibliographie : ZIVHA M. (1991), *Dictionnaire des mots d'origine zarbi*, Paris : Larousse (« Références »). Contribution ou article ; dans le texte : (ROUX 1908 : 72), dans la bibliographie : ROUX Pierre (1908), « Que faire quand ça sonne ? », dans ROUX P. & COMBALUZIER A. (éd.), *Ascenseurs et escaliers mécaniques, une approche praxéologique*, New-York C. : Upanddown.

Les limites de volume de la publication ne nous permettent de publier qu'une quinzaine de contributions, qui seront choisies par le comité scientifique.

Direction de la publication assurée par : J.C. Chabanne, Dominique Bucheton, Jean-Paul Bernié, relecture par les membres du Comité Scientifique.

Adresser le courrier à : Jean-Charles Chabanne
IUFM, 3 avenue A. Sauvy, F 66027 PERPIGNAN cedex
jean-charles.chabanne@wanadoo.fr

Dominique Bucheton, Vice-présidente pour la France de l'association AIDFLM

Quelques informations aux adhérents français de l'AIDFLM

Cette publication DFLM que vous venez de recevoir témoigne de l'activité de l'association et de sa capacité à explorer des thèmes de recherches nouveaux.

Elle devrait permettre de mettre en circulation une série de questions, ouvrir et poursuivre des débats. La thématique abordée entre d'ailleurs en écho avec le dossier de juin 2000 de *La Lettre de la DFLM*, dossier consacré à « l'écriture pour apprendre ». Voilà donc un chantier bien ouvert !

Les organisateurs de ce colloque avec l'appui de l'équipe de recherche DIDAXIS - DIPRALANG de l'université de Montpellier-III ont décidé en accord avec le Conseil d'Administration de la DFLM de faire parvenir cette publication à tous les adhérents de la DFLM. Et, **RAPPEL** en forme de cadeau nous l'envoyons aussi à ceux qui cette année ont « oublié » de nous faire parvenir leur cotisation (voir formulaire joint). Merci de sortir votre carnet de chèques sans plus attendre !

Pensez aussi à faire circuler dans vos lieux de formation, de recherche cette publication et l'appel à contributions qu'elle contient.

Ouvrages reçus

Un certain nombre d'adhérents ont pris la bonne habitude d'envoyer aux responsables nationaux de l'association leurs dernières publications. Excellent réflexe à développer. Voici donc la liste des ouvrages reçus cette année au titre de la section française.

François QUET & Michel DABÈNE : *La compréhension des textes au collège*, Delagrave/CRDP de Grenoble, 1999.

Christine BATON & Marc FION : *Ecrire un journal en classe de français*, De Boeck-Duculot, 1999.

Michel BAREYT & Michel LIEMANS : *Lire l'essai*, De Boeck-Duculot, 1999.

Isabelle LABORDE-MILAA : *Ecrire un rapport de stage*, Seuil, 1999.

Clairelise BONNET & Natacha HUSER : *Apprendre à écrire en 9^e*, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1999.

Clairelise BONNET, Colette CORBLIN & Marie-Laure ELALOUF : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, IUFM Versailles, CVRP, 1998.

Isabelle CHELARD-MANDROUX & Anne-Marie TAUVERON : *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, A. Colin, 1998.

Patrick BERTHIER : *Le second apprentissage de la lecture*, Anthropos, 1999.

Patrick DEMOUGIN & J.F. MASSOL : *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (Actes du colloque de Nîmes), CRDP Grenoble, 1999.

Anne JORRO : *Le lecteur interprète*, PUF, 1999.

Correspondants régionaux

Une réunion des correspondants régionaux de la section française de l'AIDFLM est prévue à Lyon, au CEPEC, le 20 Mai 2000. Elle a pour objet de réfléchir au statut et au rôle des correspondants pour faire en sorte que la section française puisse continuer à se développer, promouvoir de nouvelles rencontres, diversifier les thématiques, etc. Vous pouvez leur transmettre toutes vos suggestions, informations.

• Liste des correspondants et membres du CA faisant office de correspondant :

Grenoble : J.P. Simon : 30, av. Marcelin Berthelot, 38 100 Grenoble – Tel : 04764712 65
Lyon : J.C. Meyer : CEPEC Lyon, 14 Voie Romaine – 69 290 Craponne
Orléans-Tours : M. F. Chanfrault : 59, rue Mirabeau – 37 000 Tours
Bretagne : Danièle Dahringer : Ruevno Tremeven – 29 130 Quimperlé
Catherine Le Cunf : IUFM de Bretagne
Nantes : J.P. Benoit : IUFM de Nantes, 4, chemin de Launay, Violette BP 12227 – 44322 Nantes Cedex
<JeanPierre.Benoit@pl.iufm.fr>
Toulouse : Claudine Garcia-Debanc : 18, rue Cousinet – 31 130 Balma
Bordeaux -Pau : J. Paul Bernié : 3, rue Hector Berlioz – 65 000 Tarbes
Montpellier : Micheline Cellier <cellierg@club-internet.fr>,
Jean Charles Chabanne <jean-charles.chabanne.@wanadoo.fr>
Poitiers : Sylvie Plane : 19, rue H. Barbusse – 75 005 Paris
Martine Marquillo Larruy : Pavillon 14, 28, rue de l'Aqueduc, L'hermitage – 86280 Saint-Benoit
Clermont Ferrand et INRP : Catherine Tauveron : 14, rue Trémonteix – 63 100 Clermont-Ferrand
Rouen-Amiens : M.Claude Penloup : 19, rue de Lille – 76 000 Rouen
Région Parisienne : Christine Barré de Miniac
Marie-Anne Paveau : 8, rue Dagomo – 75 012 Paris
Jacques David : 100, rue de Pierrelaye – 95 610 Eragny
J.Louis Chiss : 4, rue de l'Aspirant d'Argent – 92 300 Levallois-Perret
Lille : Bertrand Daunay : 269, rue Gambetta – 59 000 Lille
Francis Ruellan : 240, rue du général de Gaulle – 59 340 Mons en Bareuil
Aix Marseille - Nice : Yvonne Touchard : 7 bis, rue Mignet – 13 100 Aix en Provence
Nicole Biagioli Bilous : 71, av Georges 5 – 06 000 Nice
Nancy Strasbourg Metz : Monique Frumoltz : 36, rue de la République – 54 220 Malzeville

Annnonce de colloques et journées d'étude:

Rennes : DFLM, 21-22-23 Septembre 2000 : « **Didactique du Français et formation** », responsables D. Dahringer et J.P. Bernié ; appel à contributions jusqu'à mi-avril.

« **Paris 2000** », Congrès FIPF des associations de professeurs de français dans le monde : 17 au 22 Juillet 2000. Participation de l'AIDFLM sous la forme d'un symposium sur le rôle de la recherche en didactique du français.

COFDELA: 3^{ème} colloque international COFDELA, 27-28 Octobre 2000 : « **Perspectives cognitives en linguistique appliquée et didactique des langues** », organisé par le Laboratoire : « le français dans l'espace francophone : langue et représentations », université d'Avignon.